

Hermann Josef Kramer

Die Körpererziehung im System
der marxistisch-sozialistischen Pädagogik

1968

P ä d a g o g i k

Die Körpererziehung im System
der marxistisch-sozialistischen Pädagogik

(Aufgewiesen am Beispiel der 'schulischen
Körpererziehung' in Mitteldeutschland)

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades

der

P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t

der

Westfälischen Wilhelms-Universität zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von

Hermann Josef Kramer
aus
Winterberg

1 9 6 8

Tag der mündlichen Prüfung: 26. April 1968

Dekan: Prof. Dr. phil. habil. Heinrich Lausberg

Referent: Prof. Dr. phil. habil. Heinrich Döpp-Vorwald

Korreferent: Prof. Dr. phil. Antanas Maceina



Inhalt

=====

Einleitung	7
<u>Erster Teil</u>	
<u>Das Erziehungsproblem im Marxismus</u>	15
1. Der Mensch als Schöpfer seiner selbst und die Rolle der Erziehung	17
a) Der Erziehungsbegriff der "bürgerlichen" Erziehung	17
b) Das marxistische Erziehungsverständnis	20
aa) Anthropologische Aspekte	20
bb) Erziehung als Schöpfungsakt	30
cc) Der "neue Mensch"	32
2. Der Ort des Erziehungsproblems und der Charakter der marxistischen Pädagogik	37
a) Die Verankerung im marxistischen System	37
aa) Das erziehungswissenschaftliche Selbstverständnis	37
bb) Folgerungen für das Erziehungsphänomen als Ganzes	46
b) Der ideologische Charakter der marxistischen Pädagogik	48
aa) Die Klassenstruktur der Gesellschaft	48
bb) Der ideologische Charakter der Pädagogik	52
3. Die polytechnische Bildung und Erziehung - Grundform der "sozialistischen" Erziehung	57
a) Das Bildungsverständnis von Karl Marx	57
b) Die Entwicklung der polytechnischen Oberschule	60
c) Das polytechnische Unterrichtsprinzip	65

Zweiter Teil

<u>Die Körpererziehung unter dem Auftrag</u> <u>der sozialistischen Pädagogik</u>	69
1. Terminologische Bestimmungen	71
2. Ziel und Aufgaben der Körperkultur und Körpererziehung	76
a) Die ideologischen Grundlagen der Körperkultur und die Aufgaben der Sportwissenschaft	76
b) Die Funktion der Körperkultur in der sozialistischen Gesellschaft	81
c) Die Aufgaben der Körpererziehung	86
3. Die Verwirklichung der Erziehungsaufgaben in der schulischen Körpererziehung	95
a) Erziehung zu sozialistischem Arbeits- verhalten	96
aa) Die Bedeutung der Arbeitserziehung	96
bb) Das Verhältnis der Arbeit zu Körper- kultur und Körpererziehung	98
cc) Das Prinzip der polytechnischen Bildung im Turnunterricht	102
b) Die Entwicklung der Verteidigungs- bereitschaft	107
aa) Der militante Charakter der sociali- stischen Körperkultur	107
bb) Die Entwicklung der Verteidigungs- bereitschaft im Sportunterricht	110
c) Erziehung zum Kollektivismus	117
aa) Das sozialistisch-kommunistische Kollektiv	117
bb) Die Verwirklichung der Kollektiverziehung	124
4. Das Leistungsprinzip - wichtigstes Unterrichts- prinzip der sozialistischen Körpererziehung	129
a) Das Planer und die "Perspektiven"	130

b) Der "wissenschaftlich-methodische Fortschritt"	133
c) "Intensivierung des Turnunterrichts"	136
d) Wetteifer und Wettkampf als Mittel der Leistungssteigerung	144
e) Leistungstraining und frühe Spezialisierung	154
Zusammenfassung	165
Literaturverzeichnis	169
Abkürzungsverzeichnis	186

E i n l e i t u n g

Unsere Zeit erfährt eine beherrschende Prägung durch die Auseinandersetzung zwischen "Ost" und "West". Zwei Welten stehen sich gegenüber: auf der einen Seite die Welt des Kommunismus in ihrer weithin einheitlichen ideologischen Ausrichtung, auf der anderen Seite die Welt der westlichen Demokratien. Und auch die Ansätze einer sich langsam anbahnenden Entspannung haben die Situation in dieser Hinsicht bisher nicht zu ändern vermocht.

Bei flüchtiger Betrachtung mag es scheinen, als seien nur einige Lebensbereiche von diesem Ringen betroffen. Vor allem sehen wir zunächst den Kampf um die Vormachtstellung auf politischem, wirtschaftlichem oder militärischem Gebiet. Mit einer solchen Einschätzung ist jedoch die Situation nicht angemessen begriffen. Die Auseinandersetzung ist total geworden; sie berührt a l l e menschlichen Lebensbereiche. So geht denn mit dem machtpolitischen Kräftevergleich, wie er sich täglich zu erkennen gibt, die geistige Auseinandersetzung Hand in Hand.

Wir Deutsche leben in einem Spannungsfeld, in dem die Gegensätze nicht nur theoretischer Art sind, sie greifen direkt in unser Leben hinein. Schmerzhaft wird uns täglich vor Augen geführt, was diese politisch-weltanschauliche Spaltung für unser Volk und für jeden von uns bedeutet; denn durch Mauer und Stacheldraht leben wir von unseren Brüdern in Mitteleuropa räumlich u n d g e i s t i g getrennt: Der ursprünglich einheitliche deutsche Geistes- und Kulturraum ist durch die staatspolitische Entwicklung nach 1945 gespalten. Als Folge hat sich in allen entscheidenden Lebensbereichen eine grundverschiedene Entwicklung eingestellt. Aus dieser unserer Lage ergeben sich besondere Aufgaben. Sie sind nicht nur politischer Natur. Gerade wir, die wir im Vorfeld der Auseinandersetzung leben, sind aufgerufen zu geistiger Bewährung als Träger und Bewahrer unseres deutschen Kulturgutes.

Auch die Pädagogik, als Wissenschaft sowohl wie als praktische Erziehung, muß sich dieser Situation stellen; und es mehren sich die Stimmen, die im Ringen der Systeme die Erziehung als Entscheidungsfaktor ersten Ranges ansehen. Dabei sind auch mannigfaltige Versuche unternommen worden, die Gegensätzlichkeit der pädagogischen Theorien und die Verschiedenheit der Erziehungssysteme aufzuweisen. Auf vielen Sondergebieten der Erziehung steht jedoch noch die Antwort auf die Frage aus, wie die marxistische Pädagogik als theoretische Grundlage alle erzieherischen Einzelbereiche nach ihrem Gesetz prägt. Anders gesagt: In der Diskussion unserer Tage, die sich auf den "Bildungswettlauf zwischen Ost und West" bezieht, muß auch sichtbar werden, wie weit und in welcher Weise die marxistisch-ideologische Grundlegung der Pädagogik sich in den einzelnen Teilgebieten und in der erzieherischen Praxis auswirkt.

Zu dieser Aufgabe will die hier vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten. Es ist eine Tragik, daß dies mit den Maßstäben und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft geschehen muß. Diese, die sonst die Erforschung und den Vergleich mit der Pädagogik des Auslandes betreibt, muß hier die Faktoren des Erziehungsdenkens und Erziehungsgeschehens innerhalb Deutschlands aufzeigen. Allein aus dieser Tatsache spricht schon die Verschiedenheit der pädagogischen Triebkräfte und Erziehungssysteme in dem bis vor wenigen Jahren einheitlichen Kultur-und Geistesraum.

Die Motive der Vergleichenden Erziehungswissenschaft können verschiedener Art sein. So kann sie betrieben werden aus dem Wissen um den "inferioren Standort" der eigenen Pädagogik im internationalen Vergleich oder auch aus einem Gefühl der "Superiorität" heraus (Vgl. 94; S. 98). Beide Motive dürfen aber für uns bei der Erforschung der unter der kommunistischen Idee stehenden Pädagogik und Erziehung in einem Teil unseres eigenen Vaterlandes nicht die letzten sein. Hier muß etwas anderes hinzukommen: Es gilt, dafür Sorge zu tragen, daß aus den augenblicklichen Verhältnissen keine völlige geistige Trennung zwischen den beiden Teilen unseres Volkes erwächst.

So soll nicht analysiert werden, um zu isolieren, sondern um die Voraussetzungen für ein echtes Verständnis zu bewahren und damit die Möglichkeit der seelischen Annäherung offen zu halten. "Eines Tages", so sagt dazu L. Froese, "werden wir vor der Geschichte die Prüfung unserer geistigen Überzeugungskraft aufs Ganze zu bestehen haben." Das kann, wie er weiter ausführt, nur dann gelingen, wenn wir die Kenntnis vom Erziehungs- und Bildungsraum haben, in dem die Jugend im anderen Teile Deutschlands lebt (Vgl. 34; S. VIII).

Wenn als geographischer Raum der Betrachtung Mitteldeutschland im Blickpunkt steht, so darf jedoch nicht übersehen werden, daß die marxistische Pädagogik in ihrem geistigen Gehalt und in der Erziehungswirklichkeit an keine Ländergrenzen gebunden ist, daß vielmehr der ganze kommunistische Machtbereich aufgrund der einheitlichen Ideologie weitgehend homogen ist. Diese Tatsache bedeutet für uns, daß die für Mitteldeutschland gewonnenen Ergebnisse z. T. den Anspruch erheben können, auch für andere kommunistische Länder gültig zu sein. Selbst wo kleinere Abweichungen in technischen Verfahrensweisen oder in der äußeren Organisation bestehen, bleibt doch der Kern der marxistischen Pädagogik davon unberührt. Das gilt nun auch für das spezielle Gebiet der Erziehungswirklichkeit, das den besonderen Gegenstand dieser Arbeit bilden soll, die K ö r p e r e r z i e h u n g - gewertet als organischer Bestandteil der kommunistischen Gesamterziehung. Was sie im Zusammenhang des Erziehungssystems Mitteldeutschlands bedeutet, kann nur gesehen werden, indem man ihre Verbindung zur marxistischen Pädagogik im ganzen und darüber hinaus zur eigentlichen Wurzel der marxistischen Weltanschauung aufzeigt. Ohne einen solchen weiten Ansatz würde unsere Darstellung unvollständig bleiben.

Innerhalb der revolutionären Entwicklung zum Sozialismus-Kommunismus stellen Körperkultur und Sport im anderen Teile Deutschlands einen wichtigen gesellschaftlichen Sektor dar. Auf diese ideologische Verankerung des Sports in Mitteldeutschland ist man in der Bundesrepublik - insbesondere in-

folge der Problematik des gesamtdeutschen Sportverkehrs und durch die Schwierigkeiten, die bei der Aufstellung von gesamtdeutschen Olympiamannschaften und bei internationalen Leistungsvergleichen auftraten - zwar schon längst aufmerksam geworden. Aber die eigentlich erziehliche Bedeutung von Körperkultur und Sport, die wichtige Funktion, die man ihnen für den Prozeß der Gestaltung des "neuen Menschen" und den Aufbau des Sozialismus zumißt, hat dagegen - von Ausnahmen abgesehen - die notwendige Beachtung und Bestimmung noch nicht gefunden. Das ist umso erstaunlicher, als gerade dieser Bereich der Gesamterziehung in der östlichen Welt eine besondere und unumstrittene Wertschätzung genießt.

Aus dieser Situation ergeben sich für unsere Untersuchung bestimmte Vorteile und Nachteile. Ein Vorteil ist es sicherlich, daß wir - während weithin fast alle Versuche, die gesellschaftlichen Verhältnisse in Mitteldeutschland darzustellen, sowohl auf westlicher wie auf östlicher Seite polemisch und propagandistisch gefärbt sind - uns für unseren Zweck vornehmlich auf das Quellenmaterial selbst konzentrieren müssen. Es sind dies die amtlichen Verlautbarungen - wie Gesetzestexte, Erlasse und Verfügungen - sowie die Fachliteratur der sozialistischen Sporttheorie. Besonders beachten müssen wir dabei die beiden Fachzeitschriften "Theorie und Praxis der Körperkultur" und "Körpererziehung", die im Verlag "Volk und Wissen" und im "Sportverlag" in Ostberlin erscheinen. Sie informieren über den neuesten Stand der Dinge und die aktuelle Fachdiskussion. Jene Zeitschrift ist das "Wissenschaftliche Organ des Staatlichen Komitees für Körperkultur und Sport beim Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik", während die "Körpererziehung" die Fachzeitschrift für den Turnlehrer ist und für alle Pädagogen, die im Kinder- und Jugendsport tätig sind.

Die Schwierigkeiten, die sich bei der Analyse dieser weithin unbekannten Materie ergeben, liegen in Folgendem:

1. Selbst wenn es sich hier um eine spezielle Frage handelt, so ist dieses Gebiet in sich doch noch so umfangreich,

daß es mit seinen vielfältigen Problemstellungen ins Uferlose wachsen kann. Es ist nicht möglich, im Rahmen dieser Arbeit einen wirklich allseitigen Einblick und eine umfassende Darstellung der sozialistischen Körpererziehung zu geben; das wäre eine Überforderung. Es wird schon sehr viel erreicht sein, wenn es gelingt, das Spezifische der sozialistischen Körpererziehung an wichtigen Symptomen aufzuzeigen und ihre innere Verwurzelung im kommunistischen System an wenigen, aber entscheidenden Punkten deutlich zu machen.

So können wir beispielsweise im zweiten Teil der hier vorliegenden Untersuchung auf die sogenannten "präzisierten Lehrpläne" und auf die weitere Lehrplanentwicklung der sozialistischen Körpererziehung nicht eingehen. Ginge es uns um den Aufweis der didaktischen und methodischen Situation und um die aktuellen fachspezifischen Entwicklungstendenzen, dann wäre ein solches Versäumnis ohne Zweifel von großem Nachteil. Da wir aber unsere Aufmerksamkeit vor allem den Prämissen und den übergreifenden Bildungs- und Erziehungszielen der Körpererziehung zuwenden, kommt den grundlegenden Dokumenten und Konzeptionen eine größere Bedeutung zu. Daher muß dem Lehrplanwerk von 1959 ein großer Wert zugemessen werden. Wurde doch hier die parteiliche Ausrichtung dieses Erziehungsbereiches und seine sozialistische Zielbestimmung zum ersten mal umfassend dokumentiert.

Wir wollen auch nicht den ganzen Bereich der Körpererziehung in den Blick nehmen, unser Interesse soll vorwiegend der s c h u l i s c h e n K ö r p e r e r z i e -
h u n g, also dem eigentlichen Turnunterricht in der "zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule", gelten.

2. Die politischen Verhältnisse erlauben es zur Zeit leider nicht, das Problem der sozialistischen Körpererziehung an Ort und Stelle zu studieren und einen direkten Einblick in die dortige Praxis zu nehmen. Das ist aber auch nicht

unbedingt nötig, wenn sonst ausreichende allgemeine Sachkenntnis der Materie vorhanden ist. Denn die Fachliteratur in Mitteldeutschland versteht es ausgezeichnet, die methodischen Fragen und pädagogischen Probleme in einer anschaulichen Weise zu vermitteln.

3. Mit den politischen Verhältnissen hängt es auch zusammen, daß nicht alle wichtigen Zeugnisse über die sozialistische Körpererziehung erfaßt werden konnten. Das ist ein Mangel, der sich hier und da bei der Erörterung spezieller Fragen auswirken mag, der jedoch für die allgemeine Sicht des Problems nicht ins Gewicht fällt.
4. Er wird - angesichts der politischen Belastungen durch die Ost-West-Spannungen - nicht leicht sein, stets die grundlegende Voraussetzung aller wissenschaftlicher Arbeit: die Objektivität der Betrachtung, zu wahren. Sehr groß ist hier die Gefahr, von Vorurteilen auszugehen, um vorgefaßte Meinungen zu erhärten. Das sei uns Mahnung, vom Beginn an auf der Hut zu sein und jede Polemik zu vermeiden.

Was den Gang der Untersuchung und ihren methodischen Aufbau betrifft, so gliedert sich das Thema mit innerer Notwendigkeit in zwei Fragenkreise, die sich in ihrer analytischen Sonderaufgabe wie in ihrer wechselseitigen Zusammengehörigkeit von der Sache her zwanglos nahelegen:

1. Zuerst wird es darauf ankommen, das marxistische Erziehungsverständnis in seiner spezifischen Art zu kennzeichnen. Dazu ist es notwendig, die ihm zugrundeliegenden marxistischen anthropologischen Vorstellungen zu entfalten und den "neuen Menschen" im Sinne des Marxismus als Erziehungsmodell zu charakterisieren. Wir werden weiterhin den Ort des Erziehungsproblems im System der marxistischen Weltanschauung bestimmen und uns mit dem ideologischen Charakter dieser Pädagogik befassen. Am Ende dieses grundlegenden Teiles wollen wir uns dann der Erziehungswirklichkeit im anderen Teile Deutschlands zuwenden.
2. Auf diese Weise sind die Voraussetzungen erarbeitet, um

nun die Stellung und die besonderen Aufgaben zu erörtern, die der sozialistischen Körpererziehung zugewiesen werden. Hier richtet sich unser Interesse unter anderem auf folgende Fragen: Worin besteht der spezifische Charakter dieser sozialistischen Körperkultur und Körpererziehung? Wie kommt in der Körpererziehung das allgemeine marxistische Erziehungsverständnis zum Ausdruck? Es geht uns also um den "sozialistischen Ideengehalt" dieser Körpererziehung und um das Problem, welchen Anteil die schulische Körperkultur und Körpererziehung bei der Bildung des "neuen Menschen" und in der sozialistischen Gesellschaft im allgemeinen zu übernehmen haben.

Die Methode der Vergleichenden Erziehungswissenschaft ist der Vergleich. Dies darf m.E. jedoch nicht so verstanden werden, als müßten zu jedem einzelnen Ergebnis und jedem Problem der Untersuchung die entsprechenden Gegenkonzeptionen expressis verbis einander gegenüber gestellt werden. Neben dem direkten gibt es auch die Möglichkeit des unausdrücklichen Vergleichs, mit dem man sich begnügen kann, wenn ein Sachverhalt für sich selbst spricht. So ist es also nicht immer nötig, der Charakterisierung der sozialistischen Pädagogik oder dem Aufweis des sozialistischen Erziehungsziels die westlichen pädagogischen Vorstellungen in gleicher Ausführlichkeit gegenüberzustellen.

Erster Teil
=====

D a s E r z i e h u n g s p r o b l e m

i m M a r x i s m u s

1. Der Mensch als Schöpfer seiner selbst und die Rolle der Erziehung

a) Der Erziehungsbegriff der "bürgerlichen" Erziehung

Erziehung ist ein Geschehen am Menschen; ganz gleich, zu welchen Zeiten und unter welchen weltanschaulichen Aspekten sie sich ereignet, immer hat sie es mit dem innersten Sein des Menschen zu tun, und immer geht es dabei um sein Werden im allgemeinen Sinne. Die "Menschwerdung" ist das "genus proximum" aller Erziehung. Dies trifft auch auf die kommunistische Erziehung zu; auch sie will dem Menschen helfen, zu seinem Selbst zu kommen.

Trotz einer solchen allgemeinsten Übereinstimmung unterscheidet sich das Erziehungsverständnis der westlichen Welt von der kommunistischen Auffassung fundamental. Um die "differentia specifica" der kommunistischen Erziehung begreifen zu können, gehen wir von unserem abendländischen Erziehungsbegriff aus. Damit schaffen wir die Voraussetzungen, das Neue und Eigentümliche der kommunistischen Erziehung demgegenüber deutlicher zu erfassen:

Dem Erzieherischen liegt stets eine bestimmte "Wirkungsrichtung" zugrunde. Das heißt: "das Erziehungsgeschehen hat eine t e l e o l o g i s c h e S t r u k t u r, der Erziehungsbegriff ist ein S i n n - u n d W e r t b e g r i f f. Erziehen als Wirken bedeutet immer: zu einem T e l o s, zu einem Z i e l e, in einer bestimmten R i c h t u n g, in einem bestimmten S i n n e wirken;..."(19;S.63). Mit dieser Aussage ist der Erziehungsbegriff im eigentlichen Sinne jedoch noch nicht genügend geklärt; denn eine solche Struktur besitzen auch andere Seinsbereiche. Daher müssen wir versuchen, den b e s o n d e r e n G e h a l t des Erzieherischen zu bestimmen. Zu diesem Zweck gilt unser Interesse dem E r z i e h u n g s v o r g a n g. Welches ist das "Grundmodell" des Erziehungsvorganges?

Unter dem Einfluß des klassischen Humanismus wurde das Erziehungsgeschehen weithin als ein B i l d u n g - Vorgang im

Sinne organischen Wachstums verstanden. So kam es, daß auch heute noch der Begriff "Bildung" vielfach als Zentralbegriff für den erzieherischen Bereich verwendet wird. Vom Individuum her gesehen geht es bei dieser "Bildung" um S e l b s t - v e r w i r k l i c h u n g , E n t f a l t u n g - von der Umwelt her gesehen um E i n g l i e d e r u n g , A n - p a s s u n g . Dabei kann auf keinen dieser beiden Aspekte verzichtet werden, es handelt sich bei ihnen um "polare Richtungsmomente" die den einen Lebensvorgang untrennbar miteinander verbinden (Vgl.19;S.77 f.).

Eine solche organologische Betrachtungsweise deutet das Erziehungsgeschehen in Analogie zu anderem biologischen Wachstum, und ganz ohne Zweifel geben solche Vorstellungen der Theorie der Erziehung wichtige Ansätze für eine Klärung des Begriffs "Erziehung". Aber im letzten muß eine solche Charakteristik des Erziehungsvorganges unbefriedigend bleiben; denn der hier vertretene Entwicklungsgedanke kann auf alles Lebendige schlechthin angewandt werden; das e i g e n t l i c h e S i n n m o m e n t der Erziehung kommt aber dabei nicht zum Vorschein. Wir müssen den s p e z i f i s c h a n t h r o - p o l o g i s c h e n S i n n der Erziehung fassen. Der Mensch ist mehr als ein organisch-biologisches Wesen, und ein gültiger Erziehungsbegriff muß daher auf den innersten Kern des Menschen zielen, d. h. er muß das mit in den Blick nehmen, was nur dem Menschen eigentümlich ist, was seine S o n d e r - s t e l l u n g in der Welt ausmacht. Von hier aus ist es zu verstehen, daß die Frage der Erziehung stets eine Anthropologie voraussetzt. Nun werden sich die anthropologischen Ansätze und Vorstellungen in einer Welt wie der unseren, in der der freien Diskussion Raum gegeben ist, unterscheiden; aber trotz aller Verschiedenheit wird es bei der Besinnung auf das Erzieherische möglich sein, das S p e z i f i s c h - M e n s c h l i c h e herauszustellen und allgemeingültig die Aufgabe der Erziehung zu konkretisieren.

H. Döpp-Vorwald sieht einmal - in seiner Arbeit "Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissen-

schaft?" - in der V e r a n t w o r t u n g das Phänomen, welches die Sonderstellung des Menschen in der Welt ausmacht und ihm seinen eigenen Seinscharakter gibt: "Organisches Denken kann nicht einmal in den Blick bekommen, daß es so etwas wie Verantwortung gibt und was 'Verantwortung' meint. Es geschieht hier ein Überstieg in eine ganz andere Ebene" (20;S.50). Der Mensch steht in Situationen, die ihn zum Handeln herausfordern und mit denen er sich auseinandersetzen muß. In eigener Verantwortung muß er sich dabei bewähren und Entscheidungen treffen. "M e n s c h l i c h e s L e b e n als menschliches hat in dem verantwortlichen Entscheidungsleben des Menschen seine konstitutive Mitte" (20;S.51). So wird der Mensch "G e i s t" - W e s e n ; und eben hier ist der Ort, auf den die Erziehung hinzielt: "Erziehung als Funktion des Menschseins, als zu allem Menschentum gehörige Urgegebenheit, bedeutet das Erwecken der Verantwortung im Menschen. Und Erziehung als Aufgabe des Erziehers heißt: den Menschen, besonders den jungen Menschen, so führen, ihn leiten, ihm irgendwie helfen, daß wirklich in ihm selber Verantwortung aufleuchtet und wirksam wird" (20;S.57). In diesem Sinne will das Erziehen als D i e n s t a m M e n s c h e n verstanden sein.

Die bisher angestellten Überlegungen kann auch die kommunistische Erziehung aus ihrem Selbstverständnis heraus mitvollziehen. Aber ein charakteristisches Merkmal unseres Erziehungsverständnisses ist nun folgender Gedanke: In seiner Stellungnahme und seinen Entscheidungen weiß sich der Mensch - sei er Erzieher oder ein Zu-Erziehender - zwar vordergründig seiner Umwelt, seiner Geschichte und der Kultur gegenüber verantwortlich; aber dies nur deshalb, weil er vor allem in Verantwortung steht vor dem "Unbedingten". Das bedeutet, im eigenen Dasein wird der Mensch eines "Unendlichen" inne, "das als solches nicht mehr konkret und gegenständlich faßbar, sondern nur als übergegenständlicher unbedingter G e l t u n g s - anspruch, als Idee, als Sollen, als unendliche Werthaftigkeit erfahrbar ist, welche gläubige A n e r k e n n u n g und b e j a h e n d e H i n g a b e fordert. Er entdeckt in sich selbst die Tiefe unbedingten Seins als Anspruch und For-

derung, selbst unbedingt zum Unbedingten hin zu streben und dadurch seinem eigenen Leben Sinn und Wert zu geben" (19;S. 225).

Die verschiedenen pädagogischen Strömungen unserer freien Welt stimmen in diesem Sinne darin überein, daß in dem Zu-Erziehenden etwas Eigenständiges und Ursprüngliches lebendig ist, das vom Erzieher respektiert werden muß. Wir meinen damit den Seinskern, der den Menschen im ontologischen, moralischen und geschichtlichen Sinne erst zum Menschen macht. Diesen "M i t t e l p u n k t" besitzt er bereits mit dem Eintritt in diese Welt. Was diesen Seinskern als solchen ausmacht, darüber gehen die Meinungen allerdings auseinander. Ob wir - wie es die christliche Pädagogik will - den Zögling als Ebenbild Gottes betrachten oder ob wir ihn - wie es in der humanistischen Pädagogik geschieht - als Individuum entwickeln wollen, mit dem Ziel einer möglichst vollkommenen Entfaltung seiner Anlagen, immer werden wir den Zu-Erziehenden als Träger von E t w a s sehen, was wir als N o r m und W e r t anerkennen und respektieren müssen.

Bevor wir nun die Eigenart des marxistischen Erziehungsverständnisses darstellen, müssen wir uns mit den ihm immanenten anthropologischen Vorstellungen vertraut machen. Das soll unser nächstes Anliegen sein.

b) Das marxistische Erziehungsverständnis

aa) Anthropologische Aspekte

Karl Marx ist nicht nur der Begründer des historischen Materialismus, sondern auch der erste Dogmatiker dieser Weltanschauung, d.h. er genießt in der ganzen sozialistisch-kommunistischen Welt die höchste Autorität. Neben Engels und Lenin wird er als "Genie der Menschheit" angesehen, und er gilt nicht nur als Schöpfer der einzig wissenschaftlichen Methode, sondern darüberhinaus auch als "Begründer der wissenschaftli-

chen kommunistischen Pädagogik" (Vgl.85;S.22).

Das ökonomische Anliegen macht nicht - wie vielfach angenommen - die tiefste Schicht seines Wirkens aus, ihn interessiert vor allem die Situation des Menschen. Bei seinem Ringen um dieses anthropologische Problem gelangt Marx zu konkreten Vorstellungen über das Wesen des Menschen; und seine Konzeption bildet die Grundlage der gesamten marxistischen Anthropologie. Aus diesem Grund müssen wir bei der folgenden Untersuchung unseren Blick immer wieder auf Marx richten.

Während das anthropologische Anliegen des Marxschen Systems lange Zeit hindurch übersehen wurde, vollzieht sich heute, wie Schaff sagt, eine "Veränderung der Sicht". Vor allem gewinnt dabei "das Bild von Marx dem Humanisten immer größeren Glanz ..." (Vgl.91;S.8). Diese "Neubesinnung" hat mehrere Ursachen:

1. Zur Zeit Stalins wurde in der kommunistischen Ideologie das Problem des Individuums vernachlässigt. In diesen Jahren ging es vordringlich um den Aufbau der kommunistischen Gesellschaftsordnung und so standen - aus politischen Motiven - Klasse und Kollektiv im Blickpunkt des Interesses.
2. Unbekannte Marx-Texte in denen die anthropologische Frage im Vordergrund stand - so die "Ökonomisch-Philosophischen Manuskripte" - wurden erst nach 1930 veröffentlicht und nur langsam verbreitet.
3. Die Erschütterungen des letzten großen Krieges ließen die Frage nach dem Wesen des Menschen neu stellen (Vgl.91;S. 9 ff).

Marx' Anliegen war es, den Menschen zu seiner Freiheit und zu seinem echten Menschentum zurückzuführen. Der Mensch sollte seine "Entfremdung" überwinden, und der "wahre Mensch" sollte geschaffen werden. Der geistige Ausgangspunkt für das Menschenbild des jungen Marx waren vor allem die philosophischen Überlegungen von Hegel und Feuerbach. Für Feuerbach bildete die Religion die Ursache für den entpersönlichten Zustand des Menschen. Aber den Weg zur Befreiung konnte dieser - meint Marx - nicht finden, da er "die Bedeutung der 'revolutionären', der praktisch-kritischen Tä-

tigkeit nicht begriff und die menschliche Tätigkeit nicht als 'g e g e n s t ä n d l i c h e Tätigkeit' faßte (Vgl.67; S. 339). Feuerbach habe "die Wirklichkeit, Sinnlichkeit nur unter der Form des O b j e k t s o d e r d e r A n - s c h a u u n g gefaßt" und dabei ihren subjektiven Charakter übersehen. (Vgl.ebenda).

Weiterhin kritisiert Marx, daß Feuerbach den gesellschaftlichen Charakter des Individuums übersehen habe. Für Marx ist das Individuum kein Abstraktum: "In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse" (Vgl. ebenda;S.340). Trotz dieser Kritik muß daran festgehalten werden, daß der Feuerbachsche Materialismus, der Marx z. T. inkonsequent und unzureichend scheinen mußte, von Einfluß für seine eigene anthropologische Sicht wurde.

H e g e l glaubte, mit dem Prinzip des Handelns dem Menschen die Möglichkeit zu seiner Selbstverwirklichung zu geben.Durch Handeln werde der Subjekt-Objekt-Dualismus aufgehoben. In seiner Auseinandersetzung mit der Hegelschen Dialektik kritisiert Marx u.a., daß Hegel allein den Geist als das "w a h - r e Wesen des Menschen" ansieht. Die "M e n s c h l i c h - k e i t der Natur" und die menschlichen Produkte würden bei Hegel so gedeutet, als seien sie "P r o d u k t e des abstrakten Geistes" und "Gedankenwesens" (Vgl.70;S.644). Bedeutsam sei dagegen die Hegelsche Erkenntnis, daß er "die Selbsterzeugung des Menschen als einen Prozeß faßt...daß er also das Wesen der Arbeit faßt und den gegenständlichen Menschen, wahren, weil wirklichen Menschen, als Resultat seiner e i g e n e n A r b e i t begreift" (70;S.645). Marx gesteht also Hegel zu, daß dieser den schöpferischen Wert der Arbeit begriffen habe, aber - und das ist Marx' Kritik - trotzdem sei die Hegelsche Deutung zu eng. So fasse dieser unter"Arbeit" lediglich die "a b s t r a k t g e i s t i g e" Tätigkeit, die Bedeutung der praktisch-gegenständlichen Arbeit werde dagegen übersehen (Vgl.ebenda;S.646).

Die Kritik an Hegel und Feuerbach läßt das Marxsche Bild vom Menschen bereits in Umrissen sichtbar werden; aber es bedarf einer Konkretisierung: Marx sieht den Menschen auf eine völ-

lig neue Weise. Der Mensch ist als erstes Teil der Natur. Die Natur, auch "sinnliche Welt" genannt, ist nicht ein "unmittelbar von Ewigkeit her gegebenes sich stets gleiches Ding..." (Vgl.67;S.351). Sie ist das "Produkt der Industrie und des Gesellschaftszustandes, und zwar in dem Sinne, daß sie in jeder geschichtlichen Epoche das Produkt der Tätigkeit einer ganzen Reihe von Generationen ist, deren jede auf den Schultern der hervorgehenden stand, ihre Industrie und ihren Verkehr weiter ausbildete, ihre soziale Ordnung nach den veränderten Bedürfnissen modifizierte" (ebenda). Natur bzw. Umwelt werden für den Menschen zum Feld der Bewährung. Die Natur ist, wie Marx weiter sagt, "der unorganische Leib des Menschen, nämlich die Natur, soweit sie nicht menschlicher Körper ist. Der Mensch lebt von der Natur heißt: Die Natur ist sein Leib, mit dem er in beständigem Prozeß bleiben muß, um nicht zu sterben" (70;S.566). Der ontologische Status des Menschen wird also zunächst einmal durch die spezifische Besonderheit des Verhältnisses zur Natur bestimmt. Er "ist jener Teil der Natur, der die Welt denkend und bewußt umgestaltet, und als solcher Teil der Gesellschaft" (91;S.132). Durch solche Aussagen hebt Marx in eindringlicher Weise ein charakteristisches Wesensmerkmal menschlichen Seins hervor: Indem er dem Menschen das Vermögen zuerkennt, durch verantwortliches Handeln die Umwelt progressiv zu gestalten und bei diesem Prozeß gleichzeitig das eigene Selbst zu realisieren und indem er Umweltgestaltung und Selbstrealisierung zum Postulat erhebt, faßt er menschliches Sein als ein Werden auf. Die Bewältigung der mit der konkreten Existenz gegebenen Situation und die Bewährung wird zu einem den Menschen konstituierenden Moment. Der Mensch tritt nicht "fertig" in diese Welt, er ist sich stets auf's Neue aufgegeben.

Diese Gedanken vom Situationscharakter des Daseins und der Nicht-Vorgegebenheit menschlichen Wesens sind zwar zum Teil auch für andere Anthropologien konstitutiv, konnten aber - und darin liegt die Bedeutung der anthropologischen Konzeption von Karl Marx - in der sozialistisch-kommunistischen

Wirklichkeit in besonderer Eindringlichkeit erzieherisch relevant werden.

Marx hatte bei seiner Auseinandersetzung mit Feuerbach den Menschen als das "Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse" charakterisiert (Vgl. 67; S. 340). Diese gesellschaftliche Bestimmtheit ist das zweite Merkmal der Marxschen Konzeption vom Menschen. Nicht die biologische Eigenart allein unterscheidet den Menschen von anderen Lebewesen, es sind die gesellschaftlich-historischen Eigenschaften, die sein Sein gestalten. Zur Existenz des Menschen gehört das Verbundensein mit der Gattung "Mensch". "Das Individuum ist das gesellschaftliche Wesen. Seine Lebensäußerung... ist daher eine Äußerung und Bestätigung des gesellschaftlichen Lebens. Das individuelle und das Gattungsleben des Menschen sind nicht verschieden, so sehr auch - und dies ist notwendig - die Daseinsweise des individuellen Lebens eine mehr besondere oder mehr allgemeine Weise des Gattungslebens ist, oder je mehr das Gattungsleben ein mehr besonderes oder allgemeines individuelles Leben ist" (70; S. 597). Wollte der Mensch sich aus diesem gesellschaftlichen Rahmen lösen, würde er sich selbst preisgeben. Eine solche Wertung meint, wie A. Schaff sagt, mehr als "die banale Behauptung von Aristoteles" vom *zoon politikon*. Wenn Marx vom Menschen als dem "Produkt" der Gesellschaft spricht, dann heißt das, "daß er so ist, wie er ist, ist das Werk der Gesellschaft" (Vgl. 91; S. 87 f.).

Zwei "Grundpfeiler" des Marxschen Menschenbildes sind bisher erörtert worden: Der Mensch ist als erstes Teil der Natur, und er ist weiterhin Gattungswesen. Schließlich - und dabei handelt es sich um eine Aussage ersten Ranges - ist der Mensch das Ergebnis der eigenen Tätigkeit. Es trifft zu, wenn man den marxistischen Menschen als den arbeitenden Menschen bezeichnet und Lacroix' Auffassung, die kommunistische Weltan-

schauung enthalte eine "Mystik der Arbeit" ist berechtigt (Vgl. 53; S. 29). Marx sagt dazu: "Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein Prozeß, worin der Mensch seinen Stoffwechsel mit der Natur durch seine eigene Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörigen Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein eigenes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigene Natur" (66; S. 138 f.). Eine bloß äußere Tätigkeit ohne innere Reflexion genügt jedoch nicht. Auch das Tier produziert, aber bei ihm ist das Verhältnis zur Natur festgelegt und begrenzt. Die menschliche Arbeit muß dagegen eine Einheit von Denken und Tun sein; erst dann realisiert sich das Wesen des Menschen. Marx macht den Unterschied von Mensch und Tier an einem Beispiel deutlich: "Eine Spinne verrichtet Operationen, die denen des Webers ähneln, und eine Biene beschämt durch den Bau ihrer Wachsellen manchen menschlichen Baumeister. Was aber von vornherein den schlechtesten Baumeister von der besten Biene auszeichnet, ist, daß er die Zelle in seinem Kopf gebaut hat, bevor er sie in Wachs baut. Am Ende des Arbeitsprozesses kommt ein Resultat heraus, das beim Beginn desselben schon in der Vorstellung des Arbeiters, also schon ideell vorhanden war" (66; S. 139). Marx lehnt also isoliertes, rein theoretisches Denken ab. Nicht die Vernunft ist Ausgangspunkt, die bewußt vollzogene Arbeit wird zur Grundlage des menschlichen Lebens. Der Mensch erkennt erst dann, wenn der Gegenstand durch seine Hand gegangen ist. "Die Produktion der Ideen, Vorstellungen, des Bewußtseins ist zunächst unmittelbar verflochten in die materielle Tätigkeit und den materiellen Verkehr der Menschen... Die Menschen sind die Produzenten ihrer Vorstellungen, Ideen etc. etc., aber die wirklichen, wirkenden Menschen..." (67; S. 348 f.). In diesem Sinne vertritt denn auch die marxistische Philosophie den Standpunkt, daß die Arbeit den Menschen und die menschliche Gesellschaft geschaffen hat.

(Vgl.146;S.375). Die Arbeit ist daher kein Zwang, sie ist existentielle Notwendigkeit. Verhält sich der Mensch rezeptiv und passiv, "dann ist er nichts, ist er tot" (Vgl.35;S.37). In sehr treffender Weise hat J. Lacroix diese Gedanken zusammengefaßt. Er sagt: "Indem der arbeitende Mensch sich die Natur unterwirft, wird er Mensch, und indem er Mensch wird, wird er mehr eins mit der ganzen Menschheit und gewinnt sein objektives Sein" (53;S.30). Vor allem an dieser Stelle wird die spezifische Besonderheit der marxistischen anthropologischen Konzeption deutlich: Hervorgegangen aus der Natur und als "Produkt" der Geschichte wird der Mensch durch die Arbeit zum Schöpfer seiner eigenen Natur und damit zum S c h ö p - f e r s e i n e r s e l b s t . Er empfindet sich als das "höchste Wesen", denn er baut sich ja seine eigene Welt aus seiner eigenen Kraft auf und schafft dabei aus dem bloßen Faktum seiner Existenz sein "S o - S e i n". Indem dieser Mensch als einziges Wesen die Schöpferrolle gegenüber der Welt und gegenüber sich selbst übernimmt, rückt er, wie A. Maceina sagt "auf die höchste Stufe der Seinsordnung", und er wird "zum Höchsten in der Hierarchie des Seienden." Kennzeichen dieses Menschen sind die "Souveränität im Sein" und das "Gefühl der Macht" (Vgl.60;S.83 ff.)

Wir sehen, die Arbeit, verstanden als bewußte produktive Tätigkeit, wird zur *conditio sine qua non* des menschlichen Lebens. Wird sie in ihrem Wesen verfälscht, dann ist sie die Ursache für die E n t f r e m d u n g des Menschen. Sich mit diesem Problem der Entfremdung befassen heißt, zum Zentrum der anthropologischen Vorstellungen Marx' vorzustoßen: Ganz ohne Zweifel spielt für Marx die r e l i g i ö s e E n t f r e m d u n g als "Grundform der Entfremdung" eine wichtige Rolle (Vgl.60;S.81). Wenn wir in diesem Zusammenhang auf die ö k o n o m i s c h e E n t f r e m d u n g eingehen, dann aus dem Grund, weil Marx in seinen Schriften dieser sein besonderes Interesse zuwandte und weil in der späteren Entwicklung des Marxismus der Gedanke von der ökonomischen Entfremdung immer wieder aufgegriffen wurde. Der Begriff

"E n t f r e m d u n g" meint mehr als ökonomische Ausbeutung. "Entfremdung" ist die "verkehrte Stellung des Menschen in der Welt" (Vgl.60;S.76). Ein entfremdeter Mensch gehört nicht mehr sich selbst. Er "existiert gleichsam draußen, nämlich in der Welt der Sachen, deren Leben er führt und deren Daseinsform und-gesetze er sich zu eigen macht" (ebenda).

Für die Entfremdung des Menschen macht Marx die ökonomische Situation seiner Zeit verantwortlich. In besonders prägnanter Weise entwickelt er seine Gedanken in den "Ökonomisch-Philosophischen Manuskripten". Wie Marx hier sagt, wird unter kapitalistischen Bedingungen aus dem Produkt der menschlichen Arbeit ein "f r e m d e s W e s e n". Es tritt dem Produzenten als "u n a b h ä n g i g e M a c h t" gegenüber. "Das Produkt der Arbeit ist...die V e r g e g e n s t ä n d l i c h u n g der Arbeit. Die Verwirklichung der Arbeit ist ihre Vergegenständlichung. Diese Verwirklichung der Arbeit erscheint... als E n t w i r k l i c h u n g des Arbeiters, die Vergegenständlichung als V e r l u s t u n d K n e c h t s c h a f t d e s G e g e n s t a n d e s , die Aneignung als E n t f r e m d u n g , als E n t ä u ß e r u n g" (70;S.561). Je mehr Kraft der Arbeiter in seine Tätigkeit investiert, desto mächtiger wird, wie Marx sagt, "die fremde, gegenständliche Welt, die er sich gegenüber schafft, um so ärmer wird er selbst, seine innere Welt, um so weniger gehört ihm zu eigen". (70;S.561 f.) Es kommt schließlich dahin, daß die Produkte den Menschen nicht nur fremd gegenüberstehen, sie sind autonom geworden und machen sich den Menschen untertan. Der Mensch verliert sich in einer entpersönlichten Welt. Wie A. Maceina in diesem Zusammenhang feststellt, verwandelt sich die Arbeit vom "Entstehungsakt" des Menschen in einen "Vernichtungsakt" (Vgl.60;S.75). In diesem Zusammenhang muß darauf hingewiesen werden, daß Marx als Produkte des Menschen nicht nur die geschaffenen materiellen Werke, die Ware versteht, sondern auch die geistigen Güter und die unterschiedlichen Formen zwischenmenschlicher Beziehungen dazuzählt.

Die Entfremdung ergibt sich somit zunächst aus dem Verhältnis des Arbeiters zu den Gegenständen seiner Arbeit. Aber sie zeigt sich "nicht nur im Resultat, sondern im A k t d e r P r o d u k t i o n , innerhalb der p r o d u z i e r e n - d e n T ä t i g k e i t selbst" (70;S.564). Unter kapitalistischen Verhältnissen wird die Arbeit zur Zwangsarbeit. Sie wird dem Menschen fremd, und der einzelne erfährt sie nicht mehr als Bestätigung seines Wesens. Die Arbeit ist ihm kein Schöpfungsakt mehr. Es kommt schließlich dahin, daß die Arbeit "als eine Pest geflohen wird" (Vgl.ebenda).

Um das Wesen der "Entfremdung" umfassend zu verstehen, muß noch ein drittes Moment mitgesehen werden. Der Mensch ist für Marx ein "G a t t u n g s w e s e n". In seiner physischen und geistigen Existenz ist er erst durch die Verbindung zum Mitmenschen und zur Gesellschaft konstituiert. Diesen Bezug nun zerstört die entfremdete Arbeit. Marx sagt dazu: "Indem die entfremdete Arbeit dem Menschen 1) die Natur entfremdet, 2) sich selbst, seine eigene tätige Funktion, seine Lebens-tätigkeit, so entfremdet sie dem Menschen die G a t t u n g ; sie macht ihm das G a t t u n g s l e b e n zum Mittel des individuellen Lebens" (70;S.566 f.). Die "unmittelbare Konsequenz" der Entfremdung als Gattungswesen "ist die E n t - f r e m d u n g d e s M e n s c h e n v o n d e n M e n - s c h e n". Der Mitmensch steht ihm jetzt als "d e r a n d e - r e Mensch gegenüber" (Vgl.ebenda;S.569).

Marx sucht den Weg zur "Befreiung" des Menschen. Zu diesem Zweck muß nach seiner Ansicht das Privateigentum an den Produktionsmitteln abgeschafft werden. Nur eine Umordnung der herrschenden sozialen Verhältnisse kann Abhilfe schaffen. Der einzig mögliche Weg zu diesem Ziel hin besteht für Marx im revolutionären Kampf, zu dem er das Proletariat - die berufene Klasse - aufruft. Am Ende der Entwicklung soll dann die klassenlose kommunistische Gesellschaft stehen, in der der Mensch sein "wahres Wesen" wiederentdecken wird. In "Die Deutsche Ideologie" sagt Marx dazu, "daß...die Revolution nicht nur nötig ist, weil die h e r r s c h e n d e Klasse

auf keine andere Weise gestürzt werden kann, sondern auch, weil die stürzende Klasse nur in einer Revolution dahin kommen kann, sich den ganzen alten Dreck vom Halse zu schaffen, um zu einer neuen Begründung der Gesellschaft befähigt zu werden" (67;S.367).

Es ist nur natürlich, daß für Marx in seinem weiteren Schaffen das Problem der Persönlichkeit immer mehr in den Hintergrund rückte und sein Interesse sich mehr und mehr dem Klassenkampf und dem Proletariat zuwandte.

Ohne Zweifel war Marx mit seiner Sorge um den Menschen ein echter Humanist, und die Marxisten sehen in den humanistischen Denkern der Renaissance und der Aufklärung seine Vorläufer. Das Positive dieser geistigen Strömungen sei es gewesen, den würdelosen Zustand des Menschen zu erkennen und zu verurteilen. Insbesondere Goethe habe durch seinen "Faust" die Menschen aufgefordert, "handelnd, arbeitend und kämpfend vorwärtszugehen", und ihnen das humanistische Ziel erreichbar vor Augen gestellt. Das große Verdienst des Marxschen "realen Humanismus" sei es dann gewesen, die konkreten Mittel und die praktischen Möglichkeiten für den Sieg der humanistischen Idee aufzuweisen (Vgl.55;S.29 f.).

Marx' "realer Humanismus" ist von besonderer Art. Vor allem sind es drei Züge, die ihn charakterisieren: Er ist ein autonomer, kämpferischer und optimistischer Humanismus. Autonom ist er, insofern übermenschliche und heteronome Kräfte - wie sie beispielsweise das Christentum bzw. der metaphysische Idealismus annehmen, hier ausgeschlossen werden. Der Mensch ist sein eigener Schöpfer und formt sich die Welt aus eigener Kraft. Daraus ergibt sich der kämpferische Zug. Indem Marx Kontemplation und Passivität ablehnt und den Menschen zur Daseinsgestaltung aufruft, fordert er auf zur Tat, zur Auseinandersetzung. Im Unterschied zu allen anderen Humanismen entspringt Marx' Humanismus "nicht dem Glauben an Gebote der Religion oder der menschlichen Natur, sondern einer bestimmten Theorie der gesellschaftlichen Entwicklung... Aus dem Wollen der utopisch-moralischen Abstrak-

tion wurden die Ideale des Humanismus ... auf den festen Boden des sozio-politischen Kampfes verpflanzt" (92;S.138 f.). Dieser Humanismus ist von o p t i m i s t i s c h e r Art, weil Marx an die Kraft des Menschen glaubt und ihm die Zuversicht geben will, aus eigener Kraft zu seinem Heil zu gelangen.

bb) Erziehung als Schöpfungsakt

Einblick in die Eigenart des marxistischen Erziehungsverständnisses gewinnen wir nur, wenn wir unseren weiteren Überlegungen die so entwickelten anthropologischen Vorstellungen zugrunde legen. Vor allem die marxistische Deutung des Zusammenhanges von Geschichte und menschlicher Natur wird uns zum eigentlichen Ansatzpunkt. Um zu seinem Selbst zu finden, muß sich der Mensch mit der Welt auseinandersetzen. Dabei wird er zum Schöpfer der Geschichte, zum Herrn der ihn umgebenden Natur. Wie wir weiter erkannten, gestaltet der Mensch bei diesem Prozeß nicht nur die ä u ß e r e W e l t , er gibt sich auch selbst seine spezifisch menschliche Seinsart. Er wird zum S e l b s t s c h ö p f e r . Marx verdeutlicht diesen Vorgang an der Entfaltung der menschlichen Sinne: "Es versteht sich", so sagt er, "daß das m e n s c h l i c h e Auge anders genießt als das rohe, unmenschliche Auge, das menschliche Ohr anders als das rohe Ohr etc." (69;S.241). Sehen und Hören im Sinne des spezifisch Menschlichen sind also erst das Resultat der Umgestaltung der Natur. "Die B i l d u n g der fünf Sinne ist eine Arbeit der ganzen bisherigen Weltgeschichte" (69;S.242). Aber nicht nur die körperlichen Sinne des Menschen, auch die "geistigen Sinne" werden auf diese Weise erst "menschlich" (Vgl.ebenda). Und hier ist die Stelle, wo die Erziehung nach Ansicht des Marxismus ansetzen muß. Die m a r x i s t i s c h e E r z i e h u n g ist der P r o z e ß der S c h ö p f u n g des S o - S e i n s i m M e n s c h e n . Diese Aussage bedarf einer näheren Erläuterung: Beim Versuch, den Erziehungsbegriff der "bürgerlichen" Erziehung zu deuten, war der Gedanke entwickelt worden, daß unsere verschiedenartigen

pädagogischen Strömungen darin übereinstimmen, in dem Zu-Erziehenden etwas Eigenständiges und Ursprüngliches zu respektieren (Vgl.S.37 f.). Der Mensch bringt also nach unserer Auffassung nicht nur das D a s e i n mit in diese Welt; er ist bereits in seiner spezifischen Besonderheit - eben seinem S o s e i n - ausgewiesen. Die differentia specifica der kommunistischen Erziehung besteht nun darin, daß für sie dieser "eigenständige Seinskern" des Menschen nicht vorhanden ist. Der Mensch ist noch nicht "Träger von Etwas". Und da eben setzt der S c h ö p f u n g s a k t der E r z i e - h u n g ein. Ihre erste und grundlegende Aufgabe ist es, die "Seinsart" des Menschen zu e r z e u g e n , in der und nach der er dann existiert. Erziehung geht hier also nicht vom Innern des Menschen aus, sie tritt von außen an ihn heran. Die marxistische Erziehung ist daher n i c h t q u a n t i t a - t i v von der unseren verschieden, hier geschieht q u a l i - t a t i v etwas völlig Neues.

Von hier aus wird uns zunächst der totale Anspruch der marxistischen Erziehung verständlich. Sie läßt nicht in Ruhe wachsen und hegt nicht; sie f o r m t , p r ä g t , r e v o l u - t i o n i e r t .

Weitere Überlegungen sollen uns Einblick geben, welch hohe Wertschätzung die sozialistisch-kommunistische Gesellschaft der Erziehung entgegenbringt: " E r z i e h u n g s c h l e c h t h i n " hat als "Wirkträger" die "Totalität der erlebten Weltgehalte" (Vgl.19;S.223). Innerhalb dieses weiten Feldes nimmt nun das "P ä d a g o g i s c h e i m e i g e n t l i c h e n S i n n e" einen besonderen, einen engeren Raum ein. Man versteht darunter "das v o m M e n - s c h e n i n p l a n e n d e r u n d b e w u ß - t e r A b s i c h t l i c h k e i t g e t r a g e n e e r z i e h e r i s c h e W i r k e n ..." (ebenda).

In u n s e r e r W e l t tritt pädagogische Bewußtheit und pädagogische Verantwortung vor allem bei den d i r e k t e n E r z i e h u n g s f a k t o r e n wie Elternhaus und Schule in Erscheinung. Die i n d e r e k t e n F a k t o r e n

- Presse, Fernsehen, ja das gesamte gesellschaftliche Leben schlechthin - erkennen wir zwar als für die Erziehung bedeutsam an; aber sie erziehen zufällig, planlos. Sie stehen nicht unter einheitlichem Auftrag und enthalten sogar vielfach Ansätze einer **n e g a t i v e n E r z i e h u n g**. Diese Erscheinung dürfte auf die Besonderheit unserer Gesellschaftsordnung zurückgehen, bei der es sich um eine "pluralistische Gesellschaft" handelt, und in der daher unterschiedliche Vorstellungen über das Anliegen der Erziehung bestehen können. In der kommunistischen Gesellschaft dagegen ist der Bereich des "Pädagogischen im eigentlichen Sinne" einheitlicher ausgerichtet und geplant. Die **d i r e k t e n F a k t o r e n** behalten auch hier ihre besondere Bedeutung, aber die Erziehungsmächte, die wir als **i n d i r e k t e F a k t o r e n** bezeichnen, werden bewußter und planmäßiger in den direkten pädagogischen Prozeß einbezogen. Das gesellschaftliche Leben in all seinen Erscheinungen und Äußerungen wird als wichtiger Erziehungsfaktor angesehen und die bewußte pädagogische Aufgabe als Existenzfrage und als Voraussetzung für den sozialistisch-kommunistischen Aufbau gewertet. Dieser Gedanke von der Erziehung als einer **g e s e l l s c h a f t l i c h e n M i s s i o n** ist bereits bei Marx verankert. Denn nach seiner Auffassung wird die revolutionäre Bewegung und die "Befreiung" des Menschen nicht von selbst kommen. Sie wird sich erst als Ergebnis des bewußten Klassenkampfes einstellen und hängt vom wollenden und handelnden Menschen ab, auf den sich daher die ganze Aufmerksamkeit der Gesellschaft zu konzentrieren hat. Makarenko sagt in diesem Zusammenhang: "Jede unserer Untersuchungen, jede Aktion und jedes Geschehen in unserem Lande ist nicht nur immer von den speziellen Aufgaben, sondern auch von Erziehungsaufgaben begleitet" (61;S.111).

cc) Der "neue Mensch"

"Wir sind verpflichtet, den Menschen zu erziehen, den unsere Gesellschaft braucht" (61;S.461). Dabei kommt es dem führenden sowjetischen Pädagogen Makarenko - und mit ihm der gesamten marxistischen Pädagogik - nicht an erster Stelle auf die

inhaltliche Seite an, d.h. der kommunistische Sinngehalt der Erziehung erschöpft sich nicht in der Vermittlung dieses oder jenes Bildungsgutes, es geht vielmehr darum, im Menschen ein bestimmtes Verhalten zur Umwelt und zu den anderen Menschen zu entwickeln. Nicht das Was ist das Entscheidende, auf das Wie kommt es an. In diesem Sinne nennt Makarenko die kommunistische Erziehung "die Organisierung des kommunistischen Verhaltens" (Vgl.61;S.418). Ein solches kommunistisches Verhalten ist nicht angeboren, es muß in den Menschen hineingeprägt werden.

Damit unterscheidet sich der Kommunismus von solchen revolutionären Bewegungen, die sich mit dem bloßen Erringen der politischen Macht und dem Aufbau einer neuen Sozialordnung begnügen. Dem Marxismus-Leninismus geht es zwar auch um den Besitz der politischen Macht, aber darüberhinaus will er den ganzen Menschen besitzen. Er will, wie T. Litt sagt, "nicht nur die Leiber, sondern auch die Seelen haben" (Vgl.59;S.54 f.).

Dies kommunistische Verhalten - Ziel der Erziehung - ist allerdings nicht bis ins Letzte festgelegt. So kann sich das pädagogische Modell - entsprechend den Erfordernissen der historischen Situation - in Grenzen wandeln. Zur Zeit des "Aufbaus der sozialistischen Gesellschaft" werden beispielsweise andere Aspekte in den Vordergrund treten müssen als in der Phase des "Vollendeten Aufbaus des Kommunismus". Trotzdem ist das "Modell" immer präsent und in seiner Grundstruktur allgemeingültig.

Chruschtschow nannte 1960 auf dem "allrussischen Lehrerkongreß" zwei Hauptaufgaben, die es in der weiteren Entwicklung zu lösen gelte: "Die Schaffung der materiell-technischen Basis des Kommunismus und die Erziehung des neuen Menschen. Im Grunde genommen ist das ein einheitlicher Prozeß. Bleiben wir mit der Bildung und Erziehung des Sowjetmenschen zurück, dann wird unvermeidlich der ganze Aufbau ins Stocken geraten" (15;S.5).

Obwohl - wie gesagt - das Spezifische des kommunistischen

Verhaltens von marxistischer Seite aus bisher nicht eindeutig herausgestellt worden ist - was auch nicht erwartet werden darf, da die kommunistische Bewegung sich in einem mehr oder weniger starken Wandlungs-bzw. Entwicklungsprozeß befindet -, ist es doch möglich einige charakteristische Züge des "neuen Menschen" zu zeichnen: Der "neue Mensch" ist a u f d i e Z u k u n f t h i n angelegt. Die Vergangenheit bedeutet ihm nicht viel. Sie ist nur insofern von Interesse, weil sie Einblick in die Entwicklung der Geschichte und der menschlichen Natur zu geben vermag. Aber eine echte Auseinandersetzung mit ihr lohnt nicht, denn schöpferische Kräfte für die eigene "Menschwerdung" werden nicht durch beschauliches und andachtsvolles Rückblicken gewonnen, sondern durch aktives Handeln in der gegenwärtigen Situation. Der "neue Mensch" lebt zwar in der Gegenwart, aber diese zeitliche Begrenztheit gibt ihm keine Erfüllung. Er lebt und arbeitet für die Zukunft der Gesellschaft. Die Zukunft gibt ihm die Orientierung und gibt die Perspektiven für das Handeln. Es geht um den Sieg des Kommunismus. Dabei schaut der "neue Mensch" - der eigenen Kraft vertrauend - optimistisch in diese Zukunft.

Der "neue Mensch" ist G a t t u n g s w e s e n . Bereits bei der Darlegung der anthropologischen Vorstellungen von Marx war auf diesen Wesenszug des marxistischen Menschen hingewiesen worden. Für die marxistische Pädagogik bedeutet dies: Der "neue Mensch" ist zwar ein einzelner, ein Individuum, und die Erziehung will eine allseitige Erziehung und Bildung der Persönlichkeit erreichen; aber der Begriff "Person" faßt einen anderen Gehalt als bei uns. Nicht das S e l b s t - s e i n ist das Primäre sondern das M i t s e i n . Der "neue Mensch" isoliert sich nicht, er ist dem Kollektiv und dem D u gegenüber offen.

Es waren dies einige weite Konturen, die uns den "neuen Menschen" näher bringen sollten. Des weiteren gibt es in den kommunistischen Ländern konkrete Vorstellungen über den "Erbauer des Kommunismus". Unser Interesse gilt dabei dem Erziehungsmodell in Mitteldeutschland. Die gesellschaftliche Ent-

wicklung befindet sich hier - ähnlich wie in anderen "Volksdemokratien" - Im Prozeß des "umfassenden Aufbaues des Sozialismus". Auf dieser Stufe soll nach den Vorstellungen des Zentralkomitees der SED "sozialistisch" erzogen und gebildet werden (Vgl.31;S.20). Dabei sei zu beachten, daß diese "sozialistische" Erziehung "die erste Stufe" auf dem Weg zur kommunistischen Erziehung darstellt. Die letzte und entscheidende Perspektive muß die "kommunistische" Erziehung sein.

Der "neue Mensch" unterliegt der Planung der Partei. So findet sich bezeichnender Weise die erste offizielle Formulierung des Erziehungsziels für die Schule in einem Beschluß des Politbüros der SED, veröffentlicht im Jahre 1952. Nach Auffassung der Partei soll die Schule "Patrioten" erziehen, die "ihrer Heimat, ihrem Volk, der Arbeiterklasse und der Regierung treu ergeben sind, die Einheit des friedliebenden, unabhängigen, demokratischen Deutschlands im Kampf gegen die imperialistischen Okkupanten und die Adenauer-Clique erzwingen, ewige Freundschaft mit der Sowjetunion, den Volksdemokratien, und allen für Frieden und Fortschritt kämpfenden Menschen halten, die schöpferische Arbeit als eine Sache der Ehre und des Ruhms betrachten, das sozialistische Eigentum mehren und schützen, zur Festigung der volksdemokratischen Grundlagen der Staatsmacht mit allen ihren Kräften beitragen und erfüllt sind von Liebe und Vertrauen zu unserer Volksarmee" (38;S.356).

Walter Ulbricht verkündete 1958 - auf dem V. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, das konkrete Ziel der Erziehungsarbeit für die "Periode der siegreichen Vollendung des Sozialismus". Er fordert: "allseitige Erziehung der Persönlichkeit, Erziehung zu Solidarität und kollektivem Handeln, Erziehung zu kämpferischer Aktivität, Vermittlung einer hohen theoretischen und musischen Allgemeinbildung, Entfaltung aller geistigen und kämpferischen Fähigkeiten, das heißt: Bildung des sozialistischen Bewußtseins zum Wohle des Volkes und der Nation" (144;S.20). Damit ist für die Partei und für die Pädagogik im anderen Teile Deutschlands die Er-

ziehungsparole für die augenblickliche Phase des kommunistischen Aufbaus gegeben und der "neue Mensch" charakterisiert. Der Lehrplan der polytechnischen Oberschule aus dem Jahre 1959 hat Ulbrichts Aussage im Wortlaut übernommen und dessen Anliegen zum Ausgangspunkt für das gesamte erziehliche Tun gemacht (Vgl.153a;S.14). Es ist dies das **a l l g e m e i n e** **Z i e l** der sozialistischen Erziehung, das uns hier begegnet und welches heute noch seine Gültigkeit hat. Wie Ulbricht betont und wie es die Praxis der sozialistischen Pädagogik bestärkt, vereinen sich alle Forderungen in dem Ziel der **s o z i a l i s t i s c h e n** **B e w u ß t s e i n s b i l -**
d u n g. Sozialistisches Bewußtsein haben heißt, die politischen und ökonomischen Aufgaben erkennen und von dieser Erkenntnis aus sich mühen, **b e w u ß t** für den Sieg des Sozialismus einzutreten. "Je höher die Bewußtheit der Mitglieder der Gesellschaft, desto vollständiger und umfassender entfaltet sich ihre schöpferische Aktivität bei der Schaffung der materiell-technischen Basis des Kommunismus, bei der Entwicklung der kommunistischen Arbeitsformen und der neuen Beziehungen zwischen den Menschen" (156;S.74).

Da dieses allgemeine Erziehungsziel in seinem ganzen Umfang nicht immer verwirklicht werden kann, sollen in der Schule die verschiedenen Bereiche, in denen sich Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten ergeben, **S c h w e r p u n k t e** setzen. Dabei bleibt jedoch der "neue Mensch" stets im Blick, und dessen Verwirklichung hat für jeden einzelnen pädagogischen Schritt Weisungscharakter. W. Dorst bezeichnet die verschiedenen Teilbereiche, in denen sich die Schwerpunktarbeit auswirken soll, als die "hauptsächlichsten Bestandteile des einheitlichen Erziehungs- und Bildungsprozesses" (Vgl.18;S.195). Im allgemeinen handelt es sich dabei um folgende Bereiche der Erziehung:

1. die weltanschauliche Bildung und Erziehung,
2. die polytechnische Bildung, auch "Produktionserziehung genannt,
3. die sittliche Erziehung,
4. die ästhetische Erziehung,

5. die körperliche Erziehung und Bildung (Vgl.129;S.50 f.). Die sozialistische Pädagogik weiß um die Grenzen einer solchen Systematisierung und sieht die Schwierigkeiten, innerhalb der verschiedenen Teilbereiche jeweils den spezifischen erziehlichen Wert abzuwägen.

Welche Folgerungen ergeben sich aus dem Gedanken der Schwerpunktbildung für den Unterricht in der Schule? Jeder Unterricht muß zwar stets ein parteilich-erziehender Unterricht sein, aber die einzelnen Fächer werden sich bei dem Bemühen, ihren Beitrag zur Entwicklung des "neuen Menschen" zu leisten, in ihrem Ansatzpunkt, ihrer Methode und ihrer Wirksamkeit unterscheiden. Wo liegen hier die besonderen Möglichkeiten der K ö r p e r e r z i e h u n g ? Die Antwort ist von der sozialistischen Pädagogik und der Sporttheorie eindeutig gegeben: Ihre vornehmste Aufgabe ist es, die m o r a l i s c h e n Q u a l i t ä t e n des "neuen Menschen" verantwortlich mitzugestalten. Körperliche Erziehung im allgemeinen und Turnunterricht im besonderen sind aufgerufen, ideologisch-sittliche Werte zu fördern. Der Beweis für diese Feststellung wird an späterer Stelle noch zu erbringen sein.

2. Der Ort des Erziehungsproblems und der Charakter der marxistischen Pädagogik

a) Die Verankerung im marxistischen System

aa) Das erziehungswissenschaftliche Selbstverständnis

Im bisherigen Verlauf unserer Untersuchung ging es uns um Fragen, die man etwa so formulieren könnte: Was hat erzieherisch zu geschehen? Welches ist die Gesamtaufgabe der marxistischen Pädagogik? Es ist dies eine Art des Fragens, die man als die p ä d a g o g i s c h e F r a g e s t e l l u n g

im engeren Sinne bezeichnet. Innerhalb der Erziehungstheorie gibt es außerdem noch ein Erziehungsverständnis ganz anderer Art - das "erziehungswissenschaftliche" Erziehungsverständnis, bei dem, wie Döpp-Vorwald bemerkt, aus "sehr anderen Intentionen heraus gefragt wird" (Vgl.20;S.13). Während das eine mal die "primär praktisch-interessierte Einstellung" überwiegt, wird hier aus einem "rein-theoretischen" Interesse gefragt. "Hier erscheint Erziehung also nicht primär als eine erst noch zu realisierende Aufgabe, sondern sie zeigt sich als einer jener urphänomenalen Wesenszüge der menschlichen Welt, wie es auch Sprache und Sitte, Wirtschaft und Recht, das politische und das religiöse Leben sind" (ebenda).

Es soll in diesem Sinne jetzt gefragt werden, wie sich dem "rein-theoretischen" Interesse in der Sicht der marxistischen Weltanschauung die Stellung oder, anders gesagt, der Ort des Erziehungsphänomens bestimmt; wobei "Erziehungsphänomen" nicht einseitig die Erziehungswissenschaft allein oder die praktische Erziehung allein meint, sondern über solche Einengung hinaus das Ganze dieses Lebensbereiches in den Blick nimmt, also sowohl die Pädagogische Theorie wie auch Erziehung als praktischen Vollzug. Einer solchen umgreifenden Betrachtungsweise kommt für unser näheres Anliegen eine grundlegende Bedeutung zu: Wenn es nämlich gelingt, den Ort des Erziehungsphänomens im Ganzen zu bestimmen, dann erfährt damit zugleich auch die Körpererziehung - integrierter Bestandteil der Gesamterziehung - ihre genauere Fixierung.

Am Grabe von Karl Marx würdigte F. Engels die Aufdeckung des Entwicklungsgesetzes der menschlichen Geschichte als die bedeutendste Tat des Verstorbenen. Marx habe erkannt, "daß... die Produktion der unmittelbaren materiellen Lebensmittel und damit die jedesmalige ökonomische Entwicklungsstufe eines Volkes oder eines Zeitabschnitts die Grundlage bildet, aus der sich die Staatseinrichtungen, die Kunst und selbst die religiösen Vorstellungen der betreffenden Menschen entwickelt

haben und aus der sie auch erklärt werden müssen - nicht, wie bisher geschehen - umgekehrt" (71;Bd.II,S.156).

Wie treffend Engels mit diesen Worten das Marx'sche Grundgesetz des historischen Materialismus umreißt, wird sichtbar, wenn wir dessen häufig als "klassische Formulierung" apostrophierte Aussage zum Problem des gesellschaftlichen Lebens aus dem Vorwort "Zur Kritik der politischen Ökonomie" heranziehen. Hier sagt Marx: "In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktivkräfte entsprechen. Die Gesamtheit dieser Produktionsverhältnisse bildet die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Überbau erhebt und welcher bestimmte gesellschaftliche Bewußtseinsformen entsprechen. Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt. Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt" (71;Bd.I,S. 337 f.). Dies Grundgesetz des historischen Materialismus ist für uns insofern von großer Bedeutung, als es Einblick in die marxistische Auffassung zum Verhältnis von Denken und Sein gibt und damit auch das erziehungswissenschaftliche Selbstverständnis beeinflusst.

Marx will den realen Zusammenhang zwischen der ökonomischen Struktur der Gesellschaft und ihren geistigen Ideen und Institutionen zum Ausdruck bringen: Nicht die geistigen Anschauungen beeinflussen das gesellschaftliche Leben, sondern umgekehrt, die von den Produktionsbedingungen abhängenden Verhältnisse werden zum gesellschaftlichen Sein und entwickeln erst die Ideen. Das geistige Leben und das gesellschaftliche Bewußtsein sind Spiegelung der je gegebenen materiellen Verhältnisse. Nach Marx bilden die Produktionsverhältnisse das Fundament, sie sind die Basis und stellen die primäre Bedingung jeglichen gesellschaftlichen Lebens dar.

Es handelt sich hier um die Lehre von Basis und Überbau. Von Marx grundgelegt, wurde sie in der Folgezeit von der marxistischen Philosophie weiter ausgebaut.

Marx spricht zwar von einem "juristischen und politischen "Überbau", aber eine exakte Definition von "Überbau" hat er nicht gegeben. Zur Klärung griff Stalin in die Diskussion ein: "Der Überbau - das sind die politischen, religiösen, künstlerischen, philosophischen Anschauungen der Gesellschaft und die ihnen entsprechenden politischen, juristischen und anderen Institutionen" (106;S.5). Während die Basis ihre Form ohne ausdrückliche Reflexion des Bewußtseins annimmt, ist der Überbau das Ergebnis einer **b e w u ß t e n** Tätigkeit des Menschen. Aber - und das wird bereits bei Marx sichtbar - trotzdem lebt der Überbau nicht aus eigener Kraft, er hängt von der ökonomischen Struktur ab. Mit dieser Feststellung ist das Verhältnis von Basis und Überbau noch nicht genügend geklärt; das Problem ist komplizierter als es zu sein scheint. Das folgende Bild vermag zur Klärung beizutragen: Ein mehrgeschossiges Gebäude findet seinen Halt nur auf einem starken Fundament. Ohne diese feste Grundlage stürzen die Geschosse in sich zusammen. Dabei müssen die unteren Stockwerke besonders stark im Fundament verankert sein; die oberen dagegen sind nicht so fest gegründet, es scheint vielmehr, als lockerten sie die strenge Architektur des Gebäudes auf. Im Zusammenhang mit unserem Problem besagt dieses Bild:

1. Die Basis ist die bestimmende Kraft. Es handelt sich daher bei dem Verhältnis von Basis und Überbau nicht um eine Verbindung von zwei gleichen Größen, sondern es besteht eine direkte Abhängigkeit des Überbaus von der Basis.
2. Einzelne Überbauformen, so vor allem das politische und rechtliche Bewußtsein, sind in besonders enger Weise an die Basis gebunden. Sie hängen unmittelbar von der ökonomischen Struktur ab.
3. Bei den anderen Überbauformen ist das Abhängigkeitsverhältnis gelockerter.

Wie die Basis, so unterliegt auch der Überbau der historischen Entwicklung. Er besteht nicht länger als jene, "er wird beseitigt und verschwindet mit der Beseitigung und dem Verschwinden der gegebenen Basis" (106;S.10). Marx sagt: "Mit der Veränderung der ökonomischen Grundlage wälzt sich der ganze ungeheure Überbau langsamer und rascher um" (71;Bd.I,S.338). Dabei muß unterschieden werden "zwischen der materiellen, naturwissenschaftlich treu zu konstatierenden Umwälzung in den ökonomischen Produktionsbedingungen und den juristischen, politischen, religiösen, künstlerischen oder philosophischen, kurz, ideologischen Formen, worin sich die Menschen dieses Konflikts bewußt werden und ihn aushalten" (ebenda). F.W. Konstantinow gibt für diese Erscheinung zwei Ursachen an: Erstens hänge es mit dem Wesen des Bewußtseins und der Ideen als Widerspiegelung des gesellschaftlichen Seins zusammen"und zweitens mit der reaktionären Tätigkeit der überlebten Kräfte der Gesellschaft, die die alten, überlebten Ideen, Anschauungen und Institutionen verteidigen" (50;S.6).

In letzter Zeit wird von der marxistischen Philosophie immer mehr die "aktive Rolle" des Überbaus betont. Wie Stalin dazu sagt, wird der Überbau zwar von der Basis hervorgebracht, aber das bedeute nicht, daß er die Basis lediglich widerspiegele, "daß er passiv, neutral, gleichgültig ist gegenüber dem Schicksal seiner Basis, dem Schicksal der Klassen, dem Charakter der Gesellschaftsordnung" (106;S.7). Der Überbau wird "zu einer gewaltigen aktiven Kraft, trägt...aktiv dazu bei, daß seine Basis ihre bestimmte Form annimmt und sich festigt, trifft...alle Maßnahmen, um der neuen Gesellschaftsordnung zu helfen, der alten Basis und den alten Klassen den Rest zu geben und sie zu beseitigen" (ebenda).

Es kann der Eindruck entstehen, als lähme der Gedanke vom Primat der ökonomischen Basis die Entwicklung der geistigen Anschauungen und Ideen. Aber der Marxismus wehrt sich gegen den Vorwurf, den Menschen bis ins letzte determinieren zu wollen und grenzt sich von der Position des vulgären Materia-

lismus ab (Vgl.146;S.633 f.). Wie dieser lehrt, entwickeln sich die gesellschaftlichen Ideen ganz *a u t o m a t i s c h* aus der ökonomischen Struktur heraus. Der Mensch wird zur Passivität verurteilt, denn hier geschieht alles mit starrer Notwendigkeit, und es gibt keine Initiative. Demgegenüber spricht der Marxismus von der "*r e l a t i v e n E i g e n - s t ä n d i g k e i t*" des Überbaus. Es ist eine kaum lösbare Aufgabe, die Vorstellungen der marxistischen Philosophen zu diesem Problem exakt darzustellen, zumal die Diskussion noch im Fluß ist und beharrende und fortschrittliche Strömungen sich gegenüberstehen. Dabei geht es eigentlich um zwei Dinge, um die *r e l a t i v e E i g e n s t ä n d i g k e i t* der gesellschaftlichen Ideen und - damit verbunden - um die Frage nach dem *U m f a n g* des Überbaus, d.h. was eigentlich zum Überbau zu zählen sei.

Die Frage nach dem *U m f a n g* war vor allem durch Stalins Schrift "Der Marxismus und die Fragen der Sprachwissenschaft" in die Diskussion gekommen. Stalin erkennt hier der Sprache ein Eigenleben zu und löst sie aus dem Überbau heraus. Wie er dazu ausführt, habe sich, trotz der Beseitigung der kapitalistischen Basis, die russische Sprache kaum verändert. Die Sprache werde durch den Gang der Geschichte hervorgebracht und nicht bloß durch die isolierte Basis (Vgl.106;S.14 f.). Das regte die marxistische Philosophie zu weiteren Überlegungen an. Bei der Frage nach der *a k t i v e n R o l l e* des Überbaus zeichnet sich heute etwa folgende Linie ab: Am Gedanken, daß das gesellschaftliche Sein das gesellschaftliche Bewußtsein bestimme, wird festgehalten. Aber dies dürfe nicht so verstanden werden, als gebe es keinerlei selbständige Entwicklung des Bewußtseins. Einerseits könne das Bewußtsein hinter dem gesellschaftlichen Sein zurückbleiben, andererseits könne es "voraus-eilen", "das heißt, die *N o t - w e n d i g k e i t* w i d e r s p i e g e l n , d a s g e - s e l l s c h a f t l i c h e S e i n z u v e r ä n - d e r n u n d d a d u r c h z u r V e r ä n d e r u n g d e s g e s e l l s c h a f t l i c h e n S e i n s b e i - t r a g e n" (146;S.632).

Hervorragenden Wissenschaftlern und Künstlern wird es heute zugestanden, daß sie "die noch unter der Oberfläche der Erscheinungen verborgenen Tendenzen entdecken, die Richtung der gesellschaftlichen Entwicklung sehen oder sich zumindest mehr oder weniger klar der Bedürfnisse ihrer Zeit bewußt werden. Dann können sie die Gesellschaft, die fortschrittliche Klasse auf aktuelle Fragen des gesellschaftlichen Lebens hinweisen, die Zukunft erahnen oder vorhersehen" (ebenda).

Vor allem der Kunst und der Literatur will man heute teilweise eine relative Selbständigkeit zuerkennen. Wie F. W. Konstantinow dazu ausführt, sind die Ideen und Werke großer Künstler vergangener Zeiten zwar nicht unter den Bedingungen einer sozialistischen Basis entstanden, trotzdem stünden sie in einem direktem Zusammenhang zu den künstlerischen Ideen der sozialistischen Gegenwart (Vgl.50;S.40 ff).

In unserem Zusammenhang ist die Frage, ob auch die Wissenschaften zum Überbau gehören, von besonderer Bedeutung; denn das Spezifische des marxistischen "erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses" wird davon direkt berührt: Konstantinow führt dazu aus, daß in der Vergangenheit der Überbau vielfach zu umfassend gedeutet worden sei. So habe die populäre marxistische Literatur und auch die pädagogische Praxis weithin alle Wissenschaftsgebiete uneingeschränkt als Bestandteil des Überbaus angesehen (Vgl.50;S.19). Auch G. Klaus wehrt sich dagegen, die Wissenschaften vorbehaltlos zum Überbau zu zählen. Dieses sei mit den Einsichten des Marxismus nicht vereinbar und man leugne damit das klassische Kulturerbe (Vgl.47;S.127). Wie im einzelnen ausgeführt wird, stehen Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften in einem anderen Verhältnis zu Basis und Überbau als die anderen gesellschaftlichen Bewußtseinsformen. Sie seien berufen, "eine vom Menschen und der Menschheit unabhängige objektive Wahrheit zu geben", d.h. die Gesetze zu erforschen, die vom menschlichen Wollen unabhängig existieren (Vgl.50; S.20). Hinzu kommt, daß Wissenschaften ganz allgemein keine abgeschlossenen und endgültigen Erkenntnisssysteme sind; sie

entwickeln sich weiter, wobei die fortschreitende kontinuierliche Entwicklung auch früher gewonnene Ergebnisse einbeziehen muß.

Aber trotz dieser Gemeinsamkeit gibt es zwischen den Naturwissenschaften und den Gesellschaftswissenschaften Unterschiede, die sich aus der Eigenart ihrer Forschungsgegenstände ergeben; Die Gesellschaftswissenschaften geben die Klasseninteressen unmittelbar wieder, deswegen können sie beim Klassenkampf nicht neutral sein; die Naturwissenschaften werden dagegen von den Klasseninteressen weniger berührt; sie können, wie F. W. Konstantinow sagt, "verschiedenen Produktionsweisen und entgegengesetzten Zielen dienen" (Vgl.50; S.20). So kommt es, daß nach marxistischer Lehre die "bürgerlichen" Gesellschaftswissenschaften, die die objektiven Gesetze übersehen, keine wissenschaftlichen Kenntnisse vermitteln. "Sie gehören...zum Überbau oder werden zum Überbau gerechnet, weil sie die politischen, juristischen und philosophischen Anschauungen der Bourgeoisie ausdrücken" (50;S.21). In diesem Falle dienen die Gesellschaftswissenschaften der kapitalistischen Basis und verteidigen sie. Mit der Beseitigung dieser Basis werden auch die "bürgerlich-wissenschaftlichen" Theorien verschwinden. Ihr Tatsachenmaterial -und nur das - wird von der marxistischen Gesellschaftswissenschaft übernommen, die ihr entgegengesetzten feindlichen Theorien werden dagegen ausgemerzt. Damit erfüllen auch im Marxismus die Gesellschaftswissenschaften "Überbau funktio- n".

Das Verhältnis der Naturwissenschaften zu Basis und Überbau unterscheidet sich von dem der Gesellschaftswissenschaften: Die Naturwissenschaften entwickeln sich "in engem und direktem Zusammenhang mit der Entwicklung der Produktivkräfte". (Vgl.47;S.119). Diese Tatsache ergibt sich aus ihrem Gegenstand und ihrer Aufgabe, haben sie es doch mit Kräften und objektiven Gesetzen der Natur zu tun, und wollen sie doch die Naturkräfte und die Technik für den Menschen in Dienst nehmen.

In den Naturwissenschaften sind die Erfahrungen von Generationen verallgemeinert. Sie können verschiedenen Gesellschaftssystemen dienen. Aber - und das ist in unserem Zusammenhang wichtig - auch die Naturwissenschaften haben es nicht nur mit den Naturgesetzen und mit der Produktion zu tun, sie bringen darüberhinaus Ideen und Theorien hervor, die philosophisch und weltanschaulich geprägt sind. Diese Theorien drücken - genau wie die gesellschaftswissenschaftlichen Theorien - die Interessen einer Klasse aus. Daher können sie kapitalistischen oder sozialistischen Zielen dienen. So kommt es, daß Physik, Chemie, Biologie "und selbst eine exakte Wissenschaft wie die Mathematik...Schauplatz eines erbitterten Kampfes, des Kampfes der fortschrittlichen Wissenschaft und ihrer Vertreter gegen die reaktionäre Wissenschaft und ihre Vertreter..." sind (50; S.37).

Unsere Frage war, ob die Wissenschaften zum Überbau zu rechnen seien. Es zeigt sich, daß dies generell nicht gesagt werden darf, in gewissem Sinne jedoch zutrifft. Alle Wissenschaften, auch die Naturwissenschaften, haben es nicht nur mit "Sachen" zu tun, sie interpretieren auch ihre Gesetze und Ergebnisse. "Diese theoretische, philosophische Grundlage kann fortschrittlich, materialistisch oder reaktionär, idealistisch sein. Diese Seite der Wissenschaft trägt Überbaucharakter und ist klassengebunden" (50;S.40).

Die Lehre von Basis und Überbau ist keine bloß theoretische Spekulation; gerade heute erhebt sie im Kommunismus den Anspruch letzter Gültigkeit. In einigen Volksdemokratien - unter ihnen besonders in Mitteldeutschland - wird sorgfältig geprüft, ob die Wissenschaften ihrer Überbaufunktion gerecht werden. Wie Ulbricht 1965 auf der 9. Tagung des Zentralkomitees der SED dazu feststellt, wurden die Gesellschaftswissenschaften bereits in der Vergangenheit "immer stärker in die Entwicklung der sozialistischen Demokratie, die Formung des sozialistischen Menschen und die Entwicklung des geistigen Lebens einbezogen... . Die Partei orientierte alle Gesellschaftswissenschaftler auf den praktischen Kampf für den Auf-

bau der sozialistischen Gesellschaftsordnung" (115;S.57 f.).

bb) Folgerungen für das Erziehungsphänomen als Ganzes

Welche Bedeutung hat das Ergebnis unserer Untersuchung in diesem Zusammenhang, also bei der Frage nach dem Ort des Erziehungsphänomens, d.h. der Erziehungswirklichkeit und der Erziehungswissenschaft in der Sicht des Marxismus?

Ohne Zweifel gehört die Erziehungswissenschaft zu den Gesellschaftswissenschaften. Was von diesen in Bezug auf den Überbau gesagt wurde, trifft auch für sie zu. So ist es denn auch zu verstehen, daß im sowjetischen "Lehrbuch der Pädagogik" von Ogorodnikow und Schimbirew, welches im anderen Teile Deutschlands lange Zeit hindurch das einzige offizielle Lehrbuch war, die Abhängigkeit der pädagogischen Ideen und pädagogischen Systeme von den "konkreten sozial-ökonomischen Verhältnissen" betont wird und man die Forderung stellt, beim Studium der pädagogischen Frage von der materiellen Grundlage der jeweiligen Gesellschaft auszugehen; den "allgemeinen Geist" und die "absolute Idee" müsse man dagegen als Ausgangspunkt ablehnen (Vgl.85;S.22 f.). Von den gleichen Überlegungen ausgehend findet sich bei Makarenko der Gedanke, daß die Pädagogik "speziell auf die praktische Erziehung gemünzt, zuerst eine praktische, zweckgebundene Wissenschaft" sei (Vgl. 62;S.11). Das bedeutet, daß die Frage nach dem Wesen der Erziehung - wenn überhaupt gestellt - sekundär ist. Als erstes interessiert, was dieser "zweckgebundenen Wissenschaft" Richtschnur sein kann. Makarenko verlangt den "allgemein normierten Plan" (Vgl.ebenda;S.15). Er meint damit eine Autorität, die der Erziehungsarbeit den Weg weisen kann. Welche Autorität ist das? Die Antwort fällt nicht schwer: Es ist die Weltanschauung des dialektischen und historischen Materialismus, die der pädagogischen Theorie "Maßstab" und "Kompaß" sein muß (Vgl.62;S.11 f.).

Damit ist eine erste begrenzte Antwort auf unsere Frage nach dem Ort des Erziehungsphänomens gegeben. Es steht aber hier

die Frage nach dem Erziehungsphänomen als Ganzes zur Erörterung, d.h. die praktische Erziehung ist mitgemeint. Um diesen weiten Lebensbereich einordnen zu können, müssen wir die Lehre von Basis und Überbau mit dem Gesetz von der Einheit von Theorie und Praxis verbinden. Dieses Gesetz besagt, daß eine Theorie nicht abstrakt als Theorie bestehen bleiben kann, sondern daß sie stets auf die Praxis einzuwirken hat und diese gestalten muß. Die Forderung nach der Einheit von Theorie und Praxis geht, wie Wetter zu Recht bemerkt, auf Marx selbst zurück. Indem dieser an Stelle von Hegels "Wissen" die "Praxis" setzte, sei die Einheit von Theorie und Praxis "im Keim" grundgelegt worden (Vgl.124;S.274). Unsere eigenen Überlegungen bestätigten bereits die Richtigkeit dieses Standpunktes. So hatten wir bei der Darstellung der Marx'schen anthropologischen Gedanken auf die fundamentale Bedeutung der Arbeit für den Menschen hingewiesen und erkannt, daß sie ihrer konstituierenden Funktion nur als "Einheit von Denken und Tun" gerecht werden kann (Vgl.S.25). G.A. Wetter bemerkt,daß nach dieser Lehre die Einheit von Theorie und Praxis ursprünglich "etwas spontan, selbsttätig sich Durchsetzendes ist", wobei sich dann der Akzent nach und nach dahin verschoben habe,daß sie schließlich bewußt und gewollt herbeigeführt wird. "Sie wird zur Forderung..." (Vgl.124;S.276).

In unserem Falle verlangt das Gesetz von der Einheit von Theorie und Praxis: Zwischen der Erziehungstheorie und der Erziehung als praktischem Vollzug darf keine Diskrepanz bestehen, es muß volle Übereinstimmung erreicht werden; pädagogisches Besinnen und Forschen hat in der praktischen Erziehung seinen Niederschlag zu finden. Wohin das führt, zeigt u.a. die Bestimmung, die die Schule in der DDR erfährt. Bereits die II. Parteikonferenz, die im Juli 1952 den "Aufbau des Sozialismus" durch die SED-Führung proklamierte, forderte: "Die Schule muß als Teil des Überbaus entsprechend der ihm von Stalin zugedachten 'aktiven Rolle' so eingerichtet werden, daß sie dazu beiträgt, die neue "Gesellschaftsordnung des Sozialismus..." zu errichten (56;S.368).

Unsere Frage nach dem Ort des Erziehungsphänomens ist damit grundsätzlich beantwortet:

1. Die Stellung bzw. der Ort der pädagogischen Theorie ergibt sich aus dem Gesetz von Basis und Überbau: die Erziehungstheorie besitzt Überbaufunktion.
2. In Übereinstimmung mit dem Gesetz von der Einheit von Theorie und Praxis ist das Erziehungsphänomen als Ganzes in das Gefüge des dialektisch-historischen Materialismus eingeordnet.

Indem die Abhängigkeit des pädagogischen Bereichs von der marxistischen Weltanschauung aufgezeigt wurde, hat gleichzeitig die Körpererziehung, sowohl in ihrer Theorie als auch in ihrer Praxis, ihre allgemeine Einordnung erfahren. Sie muß als Bestandteil des Überbaus dann natürlich ebenfalls eine gesellschaftspolitische Aufgabe erfüllen.

b) Der ideologische Charakter der marxistischen Pädagogik

Aus der besprochenen vollkommenen Eingliederung des Erziehungsproblems in das Denksystem der marxistischen Weltanschauung ergibt sich vor allem die ideologische Ausrichtung und die parteiliche Gebundenheit dieses ganzen erzieherischen Lebensbereichs. Gerade diese Merkmale sind es, die m.E. das marxistisch-sozialistische Erziehungsverständnis - sowohl in erziehungswissenschaftlicher als auch in pädagogischer Hinsicht im engeren Sinne - auszeichnen. Wir wollen diesen Sachverhalt deutlicher machen.

aa) Die Klassenstruktur der Gesellschaft

Indem wir uns mit der Lehre von der Klassenstruktur der Gesellschaft befassen, schaffen wir die Voraussetzung für ein besseres Verständnis der marxi-

stisch-sozialistischen Pädagogik als einer ideologischen und parteilichen Pädagogik. Vor allem die Frage nach Sinn und Ziel der Erziehung erfährt durch diese Lehre eine besondere Ausrichtung, und auch die Körpererziehung wird davon in ihrem Selbstverständnis betroffen.

Im ersten Kapitel des "Manifests der Kommunistischen Partei" erklärt Marx: "Die Geschichte aller bisherigen Gesellschaft ist die Geschichte von Klassenkämpfen. Freier und Sklave, Patrizier und Plebejer, Baron und Leibeigener, Zunftbürger und Gesell, kurz, Unterdrücker und Unterdrückte standen in stetem Gegensatz zueinander, führten einen ununterbrochenen, bald versteckten, bald offenen Kampf, einen Kampf, der jedesmal mit einer revolutionären Umgestaltung der ganzen Gesellschaft endete oder mit dem gemeinsamen Untergang der kämpfenden Klassen" (68;S.527 f.). Die Klassenteilung der Gesellschaft geht nicht auf biologische oder rassische Unterschiede zurück; es sind s o z i a l e U r s a c h e n, die dafür verantwortlich gemacht werden müssen. Klassen entwickeln sich aus den unterschiedlichen ökonomischen Lebensformen der Menschen. Unmittelbare Grundlage der Klassenteilung sind vor allem die Verhältnisse der Menschen zu den Produktionsmitteln: "Aus dem u n t e r s c h i e d l i c h e m V e r h ä l t n i s z u d e n P r o d u k t i o n s m i t t e l n als dem grundlegenden, entscheidenden Merkmal ergeben sich alle übrigen Merkmale der Klassen, darunter auch ihre Rolle in der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit und der Unterschied in der Höhe und den Quellen ihres Einkommens" (146;S.496). Letztlich ist es die jeweilige Eigentumsform, die über die Klassenzugehörigkeit des Menschen entscheidet. In der k a p i t a l i s t i s c h e n Klassengesellschaft besitzt die herrschende Klasse das Monopol an den Produktionsmitteln. In diesem Falle ist das Verhältnis der Menschen untereinander gestört; es kommt zur Ausbeutung der Nichtbesitzenden. Wie Marx im einzelnen nachweist, wird unter kapitalistischen Bedingungen das Privateigentum zur "R e - g i e r u n g s g e w a l t über die Arbeit und ihre Produkte" und der Mensch zum Sklaven, zur Ware (Vgl.70;S.526).

Das einzige Motiv des Privateigentümers sei "der Gesichtspunkt seines eigenen Profits" (Vgl. ebenda; S. 530). Hier verfehlt die Arbeit ihren Sinn. Sie dient nicht mehr dem Menschen, sie läßt ihn verkümmern: "Sie produziert Geist, aber sie produziert Blödsinn, Kretinismus für den Arbeiter" (ebenda; S. 563).

Marx macht für das Elend des Proletariats allein die Klasse der Bourgeoisie verantwortlich. Mit der Macht des Privateigentums habe sie die "idyllischen Verhältnisse" vernichtet, und nur das "nackte Interesse" sei übrig geblieben. Die Bourgeoisie habe "die offene, unverschämte, direkte dürre Ausbeutung gesetzt" (Vgl. 68; S. 528). Wenn es gelingt, das Privateigentum an den Produktionsmitteln zu beseitigen, dann ist "die positive Aufhebung aller Entfremdung, also die Rückkehr des Menschen... in sein m e n s c h l i c h e s , d. h. g e s e l l s c h a f t l i c h e s Dasein" erreicht (70; S. 595).

Ein weiterer Grund für die Spaltung der Gesellschaft in Klassen besteht für Marx im System der kapitalistischen A r b e i t s t e i l u n g . Bei einem Rückblick auf die Entwicklung dieses Phänomens stellt Marx fest, daß zunächst von einer Arbeitsteilung "auf rein p h y s i o l o g i s c h e r G r u n d l a g e" gesprochen werden müsse. Geschlechts- und Altersverschiedenheiten hätten bereits sehr früh in der Familie und dann innerhalb eines Stammes eine "naturwüchsige Teilung der Arbeit" hervorgerufen (Vgl. 66; S. 231). Im Verlauf der Zeit nahm die Arbeitsteilung dann qualitativ neue Züge an, und es kam dahin, daß die f r e i w i l l i g e Übernahme der einzelnen Tätigkeiten abgeschafft wurde und die geteilte Arbeit sich als a u f g e z w u n g e n e Funktion verselbständigte. Der Mensch hatte Pflichten zu übernehmen, denen er sich nicht entziehen konnte; "...er ist Jäger, Fischer oder Hirt oder kritischer Kritiker und muß es bleiben, wenn er nicht die Mittel zum Leben verlieren will..." (67; S. 361). Die weitere Entwicklung der Gesellschaft führte dann zu einer Trennung von Stadt und Land, mit der eine Teilung in m a t e r i e l l e und g e i s t i g e Tätigkeit verbunden gewesen sei (Vgl. 67; S. 379). Eine solche Arbeits-

teilung kann zwar die Produktion vermehren, aber sie läßt den Menschen verarmen. Der Mensch wird "geistig und leiblich zur Maschine herabgedrückt..." (Vgl.70;S.514). Insbesondere im "Kapital" entwickelt Marx den Gedanken, daß die schöpferischen und bildenden Werte der Arbeit unter der Herrschaft des Privateigentums und der kapitalistischen Form der Arbeitsteilung vernichtet werden.

Arbeitsteilung an sich und Spezialisierung im Arbeitsprozeß sollen in der sozialistischen Gesellschaft keinesfalls rückgängig gemacht werden - auch Marx hat an eine solche Möglichkeit niemals gedacht -, aber der Gegensatz von körperlicher und geistiger Arbeit muß überwunden werden, und das eben geschieht, wie gesagt wird, unter s o z i a l i s t i s c h e n Bedingungen. Hier kommt es zu einer "Bestätigung der m e n s c h l i c h e n Wesenskraft" und zu einer "Bereicherung des m e n s c h l i c h e n Wesens" (Vgl.ebenda;S.608).

Der Marxismus ist davon überzeugt, daß die Steigerung des kulturell-technischen und allgemeinen Bildungsniveaus der Arbeiter und der Jugend hilft, das Problem zu lösen; und es werden in dieser Hinsicht in den einzelnen sozialistischen Ländern große Anstrengungen gemacht. Bereits Marx hatte mit seiner Idee der polytechnischen Bildung den Weg zur Überwindung der kapitalistischen Form der Arbeitsteilung gewiesen, wobei er eine organische Vereinigung von körperlicher und geistiger Arbeit anstrebte. Mit seinen Vorstellungen werden wir uns an anderer Stelle noch befassen müssen.

W. Ulbricht ging 1965 auf die Situation in Mitteldeutschland ein. Vor dem Zentralkomitee der SED erklärte er, daß die "technische Revolution" in der DDR immer mehr "zur allmählichen Überwindung des Gegensatzes von geistiger und körperlicher Arbeit..." beiträgt, und er glaubt, berechtigten Anlaß zu haben, "vom Entstehen der gebildeten Nation" sprechen zu dürfen (Vgl.115;S.43 u.S.86).

Obwohl, wie wir sahen, die ökonomischen Verhältnisse für das Entstehen der Klassen verantwortlich zu machen sind, ist jede

Klasse mehr als eine bloß ökonomische Größe; sie zeichnet sich im geistigen Bereich durch ein **e i g e n e s K l a s s e n b e w u ß s e i n** aus, das durch ihr eigentümliche Anschauungen, Ideen und Theorien geprägt ist. Die **Z u g e h ö r i g k e i t z u e i n e r K l a s s e** **f o r m t d e n g a n z e n M e n s c h e n**. Marx sagt dazu: "Bedarf es tiefer Einsicht, um zu begreifen, daß mit den Lebensverhältnissen der Menschen, mit ihren gesellschaftlichen Beziehungen, mit ihrem gesellschaftlichen Dasein, auch ihre Vorstellungen, Anschauungen und Begriffe, mit einem Wort auch ihr Bewußtsein sich ändert?" (68;S.545). Im bisherigen Verlauf der Geschichte, so versucht er nachzuweisen, habe stets die herrschende Klasse das Klassenbewußtsein der einflußlosen Klasse unterdrückt: "Die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken, d.h. die Klasse, welche die herrschende **m a t e r i e l l e** Macht der Gesellschaft ist, ist zugleich ihre herrschende **g e i s t i g e** Macht. Die Klasse, die die Mittel zur materiellen Produktion zu ihrer Verfügung hat, disponiert damit zugleich über die Mittel zur geistigen Produktion..." (67;S.373).

Das Ziel des Kommunismus ist der Sturz der Klassenherrschaft und die Errichtung der klassenlosen Gesellschaft. Zuvor muß die Klasse des Proletariats die Bourgeoisie beseitigen. Diese revolutionäre Umgestaltung scheint für Marx in greifbarer Nähe zu liegen, stehen sich doch nur noch zwei große Klassen gegenüber: Bourgeoisie und Proletariat. Damit haben sich "die Klassengegensätze vereinfacht" (Vgl.68;S.526). Des weiteren habe die Bourgeoisie die Waffen geschmiedet, die ihren Untergang herbeiführen werden und "die Männer erzeugt, die diese Waffen führen werden - die modernen Arbeiter, die **P r o l e t a r i e r**" (Vgl.68;S.532).

bb) Der ideologische Charakter der Pädagogik

Konkret auf die Erziehung bezogen, fragt Marx die herrschende Klasse: "Und ist nicht auch eure Erziehung durch die Ge-

sellschaft bestimmt? Durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, innerhalb derer ihr erzieht, durch die direktere oder indirektere Einmischung der Gesellschaft vermittelt der Schule usw.? Die Kommunisten erfinden nicht die Einwirkung der Gesellschaft auf die Erziehung; sie verändern nur ihren Charakter, sie entreißen die Erziehung dem Einfluß der herrschenden Klasse" (68;S.544). Marx vertritt hier eindeutig die Ansicht, daß die pädagogischen Ideen und Systeme sich in Abhängigkeit von den bestehenden ökonomischen Verhältnissen bilden und entwickeln und daß sie die Ideologie und die Interessen der Klassen wiedergeben. Er will den Klassencharakter der Erziehungstheorie und der praktischen Erziehung also nicht etwa aufheben; nur der Schwerpunkt soll sich verlagern. Marx' Ziel ist es, die Arbeiterklasse zu stärken, um so den Einfluß der herrschenden Klasse zu beseitigen und das Erziehungswesen mit der Ideologie des Proletariats zu füllen.

In der "Deutschen Ideologie" behandelt Marx ausführlich diesen Wertunterschied zwischen der Ideologie der Bourgeoisie und der des Proletariats. Dort betont er u.a., daß Erziehung in der Klassengesellschaft des Kapitalismus und in der sozialistischen Gesellschaft sich grundsätzlich unterscheiden. Suchodolski interpretiert Marx in diesem Sinne und sagt dazu: "Die erste (gemeint ist die Erziehung der Bourgeoisie-d.Verf.) gehört zum Bestand der 'ideologischen Produktion', ist ihre Waffe und ihr Instrument, gehört also zur Welt egoistischer Klassenillusionen und muß mit der ganzen Ideologie untergehen... . Im zweiten Fall ist sie ein Ausdruck, ein Element und eine Waffe der Revolution, die die kapitalistische Ordnung stürzt, die Wirklichkeit real begreifen und sie durch kollektive Arbeit umwandeln läßt" (111;S.54).

Die Konsequenzen dieses ihres ideologischen Selbstverständnisses finden sich in der gesamten sozialistischen und kommunistischen Pädagogik. Deren erste Aufgabe ist es, den Klassencharakter der pädagogischen Theorie und den der Erziehungswirklichkeit aufzudecken. Sie wird sich der Bildung und Erziehung der herrschenden Klasse gegenüber ablehnend verhalten,

die Bestrebungen der revolutionären Klasse bejahen und fördern. Sie soll darüberhinaus helfen, "die mit der revolutionären Bewegung der unterdrückten Klasse verbundenen Bedürfnisse und Methoden zu präzisieren" (111;S.77). Ein Blick auf die Auseinandersetzung der marxistischen Erziehungstheorie mit der sogenannten "bürgerlichen Pädagogik" zeigt, wie die pädagogische Theorie des Marxismus der Aufgabe der parteilichen Wertung gerecht zu werden versucht: Selbst die Arbeiterschulbewegung Kerschensteiners, die doch - wie man glauben sollte - direkte Ansatzpunkte für die in den eigenen Reihen propagierte polytechnische Bildung enthält, wird abgelehnt. Seine Reform wird als Versuch gewertet, die Kinder der Arbeiter für die ausbeuterische Arbeit vorzubereiten und die öffentliche Meinung vom Gedanken des Klassenkampfes abzulenken. "Die kapitalistischen Betriebe", so heißt es in diesem Zusammenhang, "brauchten rührige und in beruflichen Fragen selbständig handelnde Arbeiter und Angestellte, die aber andererseits die ausbeuterischen Produktionsverhältnisse als unveränderlich anerkennen sollten" (105;S.333).

Die gleichen Grundtendenzen kennzeichnen überall die pädagogische Situation im anderen Teile Deutschlands. Dort hat diese Lehre vom Klassencharakter der Gesellschaft maßgebenden Einfluß auf die gesamte Pädagogik gewonnen. H. Mieskes, ein Kenner der Verhältnisse, unterscheidet in seiner Analyse des Erziehungswesens in Mitteldeutschland drei "Niveauschichten":

1. das Fundament bilde die streng ideologisch-und parteigebundene Pädagogik;
2. daneben sollen Strömungen und Anschauungen existieren, die im innersten Kern von der marxistischen Ideologie weniger geformt seien und lediglich äußerlich eine Annäherung zu erkennen gäben; es sei dies die Richtung, die von den Marxisten selbst "als auf dem Weg zum Fortschritt befindlich" gedeutet werde;
3. eine direkt antimaterialistische Pädagogik sei vielleicht höchstens noch "in Spuren" zu erkennen (Vgl.75;S.11).

Diese - noch 1960 vertretene Auffassung - entspricht heute wohl nicht mehr der mitteldeutschen Wirklichkeit. Wie in allen menschlichen Lebensbereichen, so hat sich - als ein Ergebnis des schrittweisen Aufbaus der kommunistischen Gesellschaft - auch in der Pädagogik die Einflußnahme der Partei radikalisiert. "Parteilichkeit der Wissenschaften", so sagt bereits 1958 ein Universitätsprofessor in der Diskussion des V. Parteitages, "heißt für uns, die Wissenschaft mit der Politik der Arbeiterklasse zu verbinden" (Vgl.144;S.161). Er verlangt, daß alle Forscher in der wissenschaftlichen Arbeit als "Genossen" zu erkennen seien. Im gleichen Sinne enthält der Beschluß des V. Parteitages der SED die Forderung, die gesamte Lehr-und Forschungstätigkeit mit der sozialistischen Praxis zu verbinden, ein Postulat, das nicht zuletzt auch für die Pädagogik gelten soll (Vgl.136;S.72).

Das "Programm" der sozialistischen Pädagogik läßt heute im anderen Teile Deutschlands hinsichtlich der Ziele und Wege der Erziehung keine Fragen mehr offen. Die Aufgabe lautet: auf der Grundlage der bildungspolitischen Vorstellungen von Partei und Regierung die Ziele und die Prinzipien, den Inhalt und die Organisationsformen und die verschiedenen Methoden und Mittel der sozialistischen Erziehung und Bildung zu bestimmen und zu vervollkommen; wobei die pädagogische Forschung überall von dem jeweils erreichten kulturellen, wirtschaftlichen und technischen Entwicklungsstande ausgehen muß. Nur so kann die Erziehungstheorie zu jener "praxisverbundenen Wissenschaft" werden, die sie nach Ulbrichts Auffassung zu sein hat (Vgl.144;S.20).

Es leuchtet ein, daß einer solchen Pädagogik kein Raum zu einer ideologiefreien Besinnung und Auseinandersetzung gegeben ist. Das einzige Kriterium ist für sie die Bewährung in der Praxis des sozialistischen Lebens. Das gilt ebenso wie für das Erziehungsdenken auch für die Praxis von Unterricht und Erziehung, die an jeder Stelle sich parteilich auszurichten habe. Dies Prinzip der "progressiven Parteiergreifung im Unterricht" wird als die "Hauptmethode des erfolgreichen

Kampfes gegen den Objektivismus" angesehen (Vgl.129;S.69). Die bewußte revolutionäre Erziehung ist die "höchste Form der Erziehung" (Vgl.18;S.104). Parteilichkeit der Pädagogik ist ein "lebendiges Entwicklungsgesetz" der sozialistisch-kommunistischen Theorie (Vgl.ebenda;S.142).

Hüter dieser parteilichen Ausrichtung des gesamten mitteldeutschen Erziehungswesens ist das "Deutsche Pädagogische Zentralinstitut" (DPZI). Es besteht seit dem 1. September 1949 und ist dem Ministerium für Volksbildung direkt unterstellt. Das DPZI hat die Entwicklung der Pädagogik zu lenken und die pädagogische Forschung zu koordinieren. Es arbeitet die Lehrpläne aus und wirkt durch seine einzelnen Abteilungen bis in die praktische Schularbeit hinein. 1967 erhielt das DPZI für den Bereich der Köipererziehung "die Funktion eines Leitinstitutes für die Forschung"(Vgl.139;S.11).

Die Frage nach dem Selbstverständnis der sozialistischen Pädagogik - wie es sich in der DDR zu erkennen gibt - findet also die zusammenfassende Antwort: Die ideologisch-parteiliche Ausrichtung ihrer ganzen Programmatik weist sie als dogmatisch gebundenes System aus. Aus einer vorweg gegebenen "Grundwissenschaft", in unserem Fall der Philosophie des dialektischen Materialismus, erfolgt die Weisung und Ausrichtung der gesamten Erziehung. Die Aufgabe besteht - was für derartige dogmatisch gebundene pädagogische Denksysteme typisch ist - darin, "die Einzeltatsachen und-aufgaben zu ordnen, nicht aber darin, über ihn (den Systemmittelpunkt - d.Verf.) selbst Klarheit zu schaffen" (Vgl.19;S.3). Die von H. Döpp-Vorwald u.a. entwickelten Kriterien einer selbständigen "Erziehungswissenschaft", zu denen u.a. die eigenständige Philosophie der Erziehung gehört (Vgl.ebenda;S.21 f.), gelten hier nicht. Es besteht keine Selbstverantwortlichkeit des pädagogischen Denkens. Es gibt die "Pädagogik" nur in Bindung an die klassenkämpferische Ideologie der herrschenden Partei.

3. Die polytechnische Bildung und Erziehung - Grundform der "sozialistischen" Erziehung

Vor dem Hintergrund der soweit entwickelten Prämissen kann nunmehr die marxistische Erziehungs- und Bildungskonzeption konkret entfaltet werden. Zunächst sind hier die Gedanken zu entwickeln, die Karl Marx selbst zur Frage des rechten Bildungsverfahrens und zu den Problemen des Schulwesens geäußert hat; weiterhin wird sich unser Interesse dann dem Schulsystem im anderen Teile Deutschlands zuwenden. Denn die dortige "Zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule" ist der Ort, an dem der von Marx grundlegende Gedanke von der polytechnischen Bildung in Deutschland Gestalt annahm und innerhalb derer auch die Körpererziehung ihren sozialistischen Erziehungsauftrag zu erfüllen hat.

a) Das Bildungsverständnis von Karl Marx

Die Lehre von Karl Marx scheint bei flüchtiger Betrachtung pädagogischen Einzelproblemen nur wenig ausdrückliches Interesse zu widmen. Vielleicht ist das der Grund dafür, daß fast alle Autoren, die sich mit der Erziehung im Kommunismus befassen, an Marx selbst vorbeigehen und sich lieber sofort der Erziehungswirklichkeit in einer konkreten gesellschaftlichen Situation zuwenden. Nur selten wird der Versuch gemacht, die Analyse des pädagogischen Bereiches innerhalb der kommunistischen Welt bis auf die philosophisch-ökonomische Grundlegung durch Marx selbst weiterzuführen und seine Gedanken zur Frage der Erziehung darzustellen. Dabei steckt in der Lehre von Marx überall eine immanente pädagogische Konzeption, wenn sie auch nur selten ausdrücklich wird. Nachdem die Verankerung der Marx'schen pädagogischen Vorstellungen in seinem System bisher grundsätzlich erörtert wurde, interessiert uns hier sein eigentliches **B i l d u n g s v e r s t ä n d - n i s** d.h. seine Sicht über den Auftrag der Erziehung und die konkrete Erziehungsform.

Die ersten Thesen für die Erziehung stellt Marx im "Kommunistischen Manifest" auf. Ihre Gültigkeit sollte auf die Zeit

beschränkt bleiben, in der das Proletariat die Macht zwar übernommen habe, die klassenlose Gesellschaft jedoch noch nicht völlig aufgebaut sei. Marx und Engels forderten: "Öffentliche und unentgeltliche Erziehung aller Kinder. Beseitigung der Fabrikarbeit der Kinder in ihrer heutigen Form. Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion" (68; S.548). Es besteht die Gefahr, daß wir über diese Forderungen hinweglesen oder ihre Bedeutung unterschätzen. In Wirklichkeit geben diese Thesen das Ergebnis von Marx' gesamten gesellschaftskritischen Überlegungen wieder: Öffentliche Erziehung bricht, wie er glaubt, den Einfluß der Ausbeuterklasse und garantiert a l l e n - also auch dem Proletariat - die gleichen Bildungschancen. Sie hebt das Bildungsprivileg der Bourgeoisie auf. Die Forderung, die Erziehung mit der materiellen Produktion zu vereinigen, zielt bereits auf den Kern des Marx'schen Bildungsverständnisses hin. Wie wir bereits feststellten, sieht Marx vor allem in der kapitalistischen Arbeitsteilung die Ursache für die Entfremdung des Menschen. Der wachsende Einfluß der Maschine führt zu einer sich immer mehr ausdehnenden Spezialisierung im Arbeitsprozeß, wobei sich die Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit ausweitete. Marx spricht in diesem Zusammenhang von einer "geistigen und körperlichen Verkrüppelung" (Vgl.66;S.238). Er sieht den Arbeiter als "ein bloßes Zubehör der Maschine" (Vgl.68;S.532). Andererseits verlange die große Industrie "Wechsel der Arbeit, Fluß der Funktion, allseitige Beweglichkeit des Arbeiters" (Vgl. ebenda). Um dies zu erreichen und den seinem Wesen entfremdeten Menschen wieder in das rechte Verhältnis zur Umwelt und zu sich selbst zu setzen, richtet sich Marx' Interesse auf die Erziehung. Und von allen Möglichkeiten der Erziehung ist es a l l e i n d i e p o l y t e c h n i s c h e B i l d u n g u n d E r z i e h u n g , die imstande ist, die Trennung von Denken und praktischem Tun aufzuheben. Sie ist für ihn die "Einzige Methode", allseitig entwickelte Menschen heranzubilden.

Der Gedanke der polytechnischen Erziehung ist nicht durch Marx begründet worden. Wie ihm die französischen Materiali -

sten und die utopischen Sozialisten oftmals Wegweiser waren, so läßt sich auch hier der Einfluß von Charles Fourier und Robert Owen nachweisen. Marx kannte Owens Bemühungen um eine neue Erziehung, in der die produktive Arbeit mit dem Unterricht organisch verbunden werden sollte.

Marx und Engels handeln an vielen Stellen von Wesen und Aufgabe der polytechnischen Bildung und Erziehung; seine präziseste Bestimmung findet dieser Begriff jedoch in den 1866 veröffentlichten "Instruktionen an die Delegierten des provisorischen Generalrats zu einzelnen Fragen". Dort heißt es: "Unter Bildung verstehen wir drei Dinge:

erstens: Geistige Bildung;

zweitens: Körperliche Ausbildung, solche wie sie in den gymnastischen Schulen und durch militärische Übungen gegeben wird;

drittens: Polytechnische Erziehung, welche die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse mitteilt, und die gleichzeitig das Kind und die jungen Personen einweiht in den praktischen Gebrauch und in die Handhabung der elementaren Instrumente aller Geschäfte" (148;S.119).

Wie soll solche polytechnische Bildung vermittelt werden? Auch hierüber besitzt Marx konkrete Vorstellungen. Schon vom 9. Lebensjahr an will er Erziehung und produktive Arbeit miteinander verbinden. Es schwebt ihm dabei eine Einteilung der Kinder und Jugendlichen in drei Altersklassen vor: Die erste Klasse umfaßt die 9 bis 12-jährigen; sie sollen 2 Stunden der täglichen Unterrichtsarbeit mit praktischer Arbeit in Werkstätten oder mit Hausarbeit zubringen. Die Kinder von 13 bis 15 Jahren gehören der zweiten Klasse an; sie arbeiten täglich 4 Stunden produktiv. Jungen und Mädchen im Alter von 16 und 17 Jahren bilden die letzte Klasse; ihre Arbeitszeit beträgt 6 Stunden. Die auf diese Weise gegliederten "polytechnischen Schulen" sollen sich durch den Verkauf der eigenen Produkte selbst erhalten (Vgl.148;S.117 f.).

Es wäre aufschlußreich, im einzelnen nachzuweisen, wie dieses Bildungsverständnis sich in der kommunistischen Welt weiter entwickelte. Dabei würden wir sehen, daß die marxistische Pädagogik zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangte. Eine solch umfassende Darstellung muß hier unterbleiben. Für uns ist die Feststellung bedeutsam, daß Marx mit seiner "polytechnischen Erziehung" die Schulreform in Mitteldeutschland entscheidend beeinflußt hat und daß in der polytechnischen Oberschule der DDR sein Bildungsverständnis konkrete Formen angenommen hat.

b) Die Entwicklung der polytechnischen Oberschule

Die "Zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule" in der DDR kann nicht mit unseren Maßstäben gemessen werden. Um zu einem vertieften Verständnis der Erziehungs- und Bildungsfunktion zu gelangen, die in ihr der Körpererziehung zugewiesen wird, müssen wir uns zuvor mit ihrer inneren und äußeren Struktur und ihren geistigen Grundlagen etwas näher befassen.

Wie jede Schulreform, so ist auch die polytechnische Oberschule Ausdruck der der Erziehung und Bildung zugrunde liegenden Anschauungen. Während jedoch diese Vorstellungen und Ideen unserer Ansicht nach zunächst im pädagogischen Raum verwurzelt sein müssen und erst sekundär außerpädagogische Interessen mitbestimmen dürfen, ist die polytechnische Oberschule in erster Linie das Ergebnis ideologischer, wirtschaftlicher und politischer Überlegungen. O. Anweiler bemerkt dazu, daß den pädagogischen Erwägungen "nur eine Hilfsaufgabe" zufalle und daß diese pädagogischen Motive unselbständig seien (Vgl. 3; S. 523 f.).

In dieser Schule soll - wie Grotewohl 1959 bei der Begründung des Schulgesetzes vor der Volkskammer sagte - "der Prozeß der Bildung und Erziehung eng mit der produktiven Arbeit und der Praxis des sozialistischen Aufbaus verbunden" und eine Erziehung "zur Solidarität und zu kollektivem Handeln, zur Liebe

zur Arbeit und zu den arbeitenden Menschen" vermittelt werden (31;S.86 f.). Insbesondere der Produktionsprozeß - Hebel der gesellschaftlichen Umwälzung - weist ihr den Standort und die Aufgaben zu.

Dieser Zusammenhang von Schule und Produktion wird immer wieder sichtbar. So besteht z.B. zwischen dem Schulgesetz vom 2. 12. 1959 und dem "Gesetz über den Siebenjahrplan zur Entwicklung der Volkswirtschaft bis zum Jahre 1965" nicht nur eine zeitliche Affinität, sondern auch ein innerer Zusammenhang; denn Grotewohl bemerkt ausdrücklich, daß die Erfüllung des Siebenjahrplanes von der Verwirklichung des Schulgesetzes, d.h. von der Einführung der polytechnischen Oberschule, entscheidend mit abhänge (Vgl.31;S.77). In diesem Sinne nimmt denn auch der Siebenjahrplan für die Jahre 1959 bis 1965 im gesonderten Abschnitt Stellung zu Fragen der Volksbildung und des Schulwesens. Dabei wird von der Schule erwartet, daß sie der Struktur eines fortschrittlichen Industrielandes entspreche. Dazu eben sei, wie es heißt, die polytechnische Bildung Voraussetzung. Sie ist "als Grundzug und Bestandteil des Unterrichts unter Anwendung der Erkenntnisse der sozialistischen Pädagogik konsequent in allen Schuljahren zu verwirklichen" (145;S.57). Die polytechnische Bildung soll Menschen heranbilden, "die die Arbeit und die arbeitenden Menschen lieben, über grundlegende Kenntnisse der Produktionsvorgänge, der Wissenschaft und Technik verfügen, sowie musisch gebildet und zur körperlichen Arbeit fähig sind (ebenda;S.54).

Das 1959 erlassene "Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik" (Vgl.31;S.113 ff.), ist das Ergebnis umfassender politischer und pädagogischer Diskussionen: Erst mit dem Beginn der Planwirtschaft - der erste Zweijahrplan umfaßte die Jahre 1949 und 1950 - griff der Gedanke, daß mit den gesellschaftlichen Veränderungen auch das Schulwesen eine Neugestaltung erfahren müsse, immer mehr um sich. Folgende Faktoren lenkten dabei die Diskussion vor allem auf das Problem der polytechnischen Bildung:

1. Unter den neuen Lehrkräften gab es viele, die selbst aus technischen Berufen oder aus der Produktion hervorgegangen waren und die daher die Voraussetzungen einer polytechnischen Bildung - soweit sie den Lehrer betrafen - erfüllten.
2. Die sowjetischen Lehrbücher von Jessipow-Gontscharow und Ogorodnikow-Schimbirew wurden durch ihre frühen Übersetzungen - 1948 bzw. 1949 - der Lehrerschaft bekannt. Es waren dies die wichtigsten Lehrbücher für die mitteldeutsche Lehrerausbildung. Die pädagogische Fragestellung geht bei diesen kommunistischen Autoren von der materiellen Grundlage der Gesellschaft aus und in beiden Werken wird die polytechnische Bildung und Erziehung als das eigentliche Kernstück der sozialistischen Erziehung hingestellt.
3. Durch das Pflichtstudium des Marxismus-Leninismus für die Studierenden aller Fakultäten wurden die Lehrer in ihrer Ausbildung auf die Bedeutung der Arbeit und Produktion für den sozialistischen Aufbau nachdrücklich hingewiesen. Sie wurden mit dem Bildungsverständnis von Karl Marx vertraut.
4. Bildung und Erziehung, in der herkömmlichen Weise verwirklicht, galten nicht mehr als die Kräfte, durch die die gesellschaftlichen Anforderungen erfüllt werden konnten.

Für die sozialistische Umgestaltung des Schulwesens waren weiterhin die politischen und ökonomischen Veränderungen - so vor allem die Vereinigung von KPD und SPD zur SED und die Boden- und Industriereform - maßgebend (Vgl. 48; S. 14 f.).

Ein Vergleich der vom Ministerium für Volksbildung herausgegebenen Lehrpläne der Jahre 1951 bis 1957 zeigt die behutsame Art, mit der die polytechnische Bildung und Erziehung eingeführt wurde. Zunächst galten nur die Mathematik und die Naturwissenschaften als die Gebiete, die einer theoretischen Grundlegung der polytechnischen Bildung dienen konnten. Von einer echten Verbindung von produktiver Arbeit und theoretischem Unterricht ist in diesen Lehrplänen noch nicht die Re-

de; und erst außerschulische Strömungen brachten hier einen verstärkten Auftrieb. So entwickelte sich in diesen Jahren das "Patenschaftswesen" zwischen Betrieb und Schule. Diese Verbindung zwischen Produktionsgenossenschaften und Betrieben einerseits und den Schulen andererseits hat zwar mehrere Ursachen, vor allem aber sollte die enge Verbindung von Betrieb und Schule die Jugend schon in frühen Jahren mit der Arbeit und den Werktätigen verbinden. Die Betriebe unterstützten ihre "Patenschulen" durch materielle und finanzielle Hilfen, nahmen dann aber auch immer mehr Einfluß auf die eigentlichen Erziehungsfragen.

Ein politisches Ereignis - die II. Parteikonferenz der SED, die 1952 den "Aufbau des Sozialismus" propagierte - verstärkte die Reformbestrebungen. L. Froese nennt diese Zeit von 1953 bis 1955 die "s t a b i l i s i e r e n d e Phase" (Vgl. 34; S. 8). Wie er sagt, war man in diesen Jahren besonders bestrebt, dem sowjetischen Vorbild nachzueifern, die Schulverwaltung noch weiter zu zentralisieren und Bildung und Erziehung der Parteidoktrin vollständig zu unterwerfen.

Nach mancherlei Experimenten zeichnete sich der Weg immer deutlicher ab. Pädagogische Konferenzen - u.a. der V. Pädagogische Kongreß 1956 -, zahlreiche Betriebsversammlungen, Veröffentlichungen in Tageszeitungen und Fachzeitschriften ließen die gesteuerte Diskussion zu einem Anliegen der gesamten Öffentlichkeit werden. Im April 1958 berief die SED eine Schulkonferenz ein, deren Vorschläge und Forderungen die Entwicklung bis zu diesem Zeitpunkt zusammenfaßten und auf Verwirklichung folgender Aufgaben drängten: "Durchsetzung der polytechnischen Bildung und Erziehung mit dem Ziel, bei allen Schülern das sozialistische Bewußtsein sowie hohe Achtung vor der Arbeit und der Arbeiterklasse zu entwickeln. Dazu ist erforderlich, den Schülern die Grundlagen der Produktion in der sozialistischen Industrie und Landwirtschaft, die wichtigsten Elemente ihrer Technologie, Organisation und Ökonomik zu vermitteln und ihnen praktische Arbeitsfertigkeiten anzuerziehen" (160; S. 3). Diese Schulkonferenz forderte für die Schüler der

7. bis 12. Klasse den "Unterrichtstag in der Produktion" und die Umwandlung der achtklassigen Grundschule in die zehnklassige Mittelschule. Wenige Monate später - auf dem V. Parteitag der SED - wurden diese Vorschläge bestätigt. Hier bezeichnete Ulbricht die Einführung des polytechnischen Unterrichts als die "Kernfrage der Weiterentwicklung des Schulwesens" (Vgl.144;S.21).

H. E. Wittig nennt den 1. September 1958 den Tag der "Revolution der Bildung" (Vgl.128;S.26). Dieser Tag bezeichne den Zeitpunkt, an dem sich die Einflußnahme der Partei endgültig durchgesetzt habe, nachdem der geplanten Bildungsreform im gleichen Jahre schon die große Reform des sowjetischen Erziehungswesens vorausgegangen sei. Bereits kurz vor diesem 1. September hatte Ulbricht in einer Stellungnahme "Zur Entwicklung der sozialistischen Schule und Pädagogik" erklärt, daß der Aufbau des Sozialismus "eine neue, höhere Qualität in der Bildungs- und Erziehungsarbeit der allgemeinbildenden Schulen" verlange. Es müsse die "sozialistische Schule" entwickelt werden. Sie habe den Widerspruch aufzulösen, der zwischen den Anforderungen der sozialistischen Gesellschaft und der bisherigen Ausbildung bestehe. Von der Verbindung der Schule mit der Arbeiterklasse sei "die Herausbildung der sozialistischen Weltanschauung und der sozialistischen Moral" zu erwarten (Vgl.135;S.11).

Nachdem der V. Parteitag das Programm für den "Sieg des Sozialismus" proklamiert hatte, wurde durch die "Anweisung zur Durchführung des Schuljahres 1958/59 (Vgl.149;Nr.A/II/81) die "sozialistische Schule" offiziell eingeführt. Sie soll die Jugend auf das "Leben im Sozialismus gut vorbereiten" und unter den Schülern "Bereitschaft und Aktivität zur Weiterführung und Sicherung der sozialistischen Errungenschaften..." entwickeln (ebenda). Die Anweisung gibt genaue Ausführungsbestimmungen über die Organisation und den Aufbau der polytechnischen Bildung. Die Diskrepanz im Erziehungswesen alter Art zwischen dem theoretisch-abstrakten Wissen und den gesellschaftlichen Anforderungen soll nun durch polytechnische

Bildung beseitigt werden. Einer solchen Schule müsse es gelingen "durch den Erwerb exakter, gesicherter Kenntnisse in den Grundlagen der fortgeschrittensten Wissenschaft und Technik im Zusammenhang mit ihrer Anwendung in der sozialistischen Industrie und der Landwirtschaft.." eine wirkliche sozialistische Erziehung zu gewährleisten (Vgl.ebenda).

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, diese Schulform, die 1965 mit dem "Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" in ihrer inneren und äußeren Struktur zu einem gewissen Abschluß gelangte, im einzelnen zu veranschaulichen. Es genügt festzuhalten, daß heute in Mitteldeutschland die gesamte Unterrichtsarbeit nach dem Prinzip der polytechnischen Bildung und Erziehung einheitlich ausgerichtet ist. Wenn auch der "Unterrichtstag in der Produktion" mehr und mehr aus den Betrieben herausgelöst wurde und sich in die "polytechnischen Kabinette" - das sind pädagogisch entsprechend vorgeordnete Räume - verlagerte, so wird das polytechnische Unterrichtsprinzip als solches in seinem Rang dadurch jedoch nicht berührt.

c) Das polytechnische Unterrichtsprinzip

Die Bezeichnung "Allgemeinbildende polytechnische Oberschule" ist mit Bedacht gewählt worden. Das Attribut "polytechnisch" will dabei zu "allgemeinbildend" nicht in einem Gegensatz stehen, es soll vielmehr den Blick auf das Spezifische der modernen Arbeitswelt lenken und den Gedanken von der Verfügbarkeit des Menschen aufgreifen. Der bisherige Gehalt von "Allgemeinbildung" wird als zu eng gewertet. Die technische Entwicklung verlangt, wie es der V. Pädagogische Kongreß bereits 1956 formulierte, "die bisherige Auffassung vom Inhalt der Allgemeinbildung kritisch zu überprüfen" (Vgl.132;S.444). Bei der "Überprüfung" stellte dieser Kongreß in seiner Entscheidung fest, daß die geisteswissenschaftlichen Fächer bisher zu sehr betont gewesen seien. Diese "Einseitigkeit"

soll in Zukunft durch eine größere Wertschätzung der naturwissenschaftlichen Fächer sowie durch die Vermittlung von wichtigen Kenntnissen über die moderne Produktion und durch die Pflege manueller Fertigkeiten überwunden werden. Echte Allgemeinbildung integriert also nach sozialistischer Auffassung den polytechnischen Bezug. Dieser Gedanke findet im "Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" seine Bestätigung. Ausdrücklich wird hier die polytechnische Bildung und Erziehung als Bestandteil der "sozialistischen Allgemeinbildung" angeführt (Vgl.159;S.112).

Der Lehrplan fordert eindringlich, Schule und Leben, Theorie und Praxis zu verbinden. Polytechnische Bildung und Erziehung sind, wie im Vorwort betont wird, im Werkunterricht, am Unterrichtstag in der Produktion, im Technischen Zeichnen, in den naturwissenschaftlichen Fächern und "durch die sinnvolle Verbindung aller anderen Unterrichtsfächer mit der sozialistischen Produktion" zu verwirklichen (153a;S.12). Die Schüler sollen lernen, technisch-konstruktiv zu denken, gut zu planen, rationell und initiativ zu handeln und zu improvisieren. In der Präambel des Schulgesetzes heißt es dazu: "Die komplizierten Maschinen, die Meß- und Steuerungsgeräte können nur dann gemeistert werden und die Organisation und Kontrolle der modernen technologischen Prozesse ist nur möglich, wenn die /Werkstätigen eine hohe Allgemeinbildung haben und möglichst viele Arbeiter ingenieurtechnische Kenntnisse besitzen" (31; S.16).

Die naturwissenschaftlichen Fächer werden für die polytechnische Bildung als geradezu "prädestinierte Fächer" angesehen, und es lassen sich ernsthafte Bestrebungen erkennen, in diesen Fachgebieten die volle Übereinstimmung von theoretischem Studium und praktisch-technischer Tätigkeit zu erreichen. Im Unterschied dazu ist die Unterordnung der anderen Gebiete unter das polytechnische Unterrichtsprinzip nicht so eindeutig geklärt. Sie dienen ihm mehr indirekt. So sollen der Deutsch-und Geschichtsunterricht helfen, das Leben und die Umwelt ökonomisch zu betrachten.

Das Bestreben, das polytechnische Prinzip als wichtigstes Unterrichtsprinzip hervorzuheben, findet sich auch im m u s i s c h e n B e r e i c h . In den "Thesen des Zentralkomitees der SED" heißt es dazu: "Der gesamte Unterricht der polytechnischen Schule muß auf verschiedene Weise mit musischer Erziehung durchdrungen werden. Dies wird die Erziehung der Schüler zu allseitig gebildeten Menschen fördern" (31;S.44). In gleichem Sinne fordert der Minister für Volksbildung, daß alle Unterrichtsfächer - also auch die musischen Fachgebiete und die Körpererziehung - und alle Veranstaltungen außerunterrichtlicher Art, die von der Schule oder den Jugendorganisationen durchgeführt werden, ihren Beitrag zur polytechnischen Bildung und Erziehung leisten.

Vielleicht wird an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß auch im Schulwesen anderer Industrieländer Tendenzen bestehen, die Schule an der technisch-ökonomischen Situation der Gesellschaft auszurichten. Man denke etwa an die Reform unseres eigenen Schulwesens. So sind nach E. Lemberg die Probleme der Gestaltung und des Aufbaus des Bildungswesens, die Forderung an die Schulerziehung nach Ausbildung eines geeigneten Nachwuchses und nach seiner Integrierung in die Gesellschaft "in einem Mindestmaß ideologischer Gemeinschaft für Ost und West die gleichen" (Vgl.57;S.791). Nun, hier von einer äußeren Parallelität zu sprechen, ist vielleicht zulässig, aber Lembergs Aussage ist zu kritiklos. Auch O. Anweiler spricht von einer "Gemeinsamkeit der Probleme", die die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umwandlungen in beiden Teilen Deutschlands aufwerfen; aber er übersieht dabei nicht, daß der ökonomische und politische Aspekt bei der mitteldeutschen Schulreform einen besonderen Vorrang einnimmt (Vgl.3;S.513 f.).

Th. Litt sieht in der polytechnischen Bildung in Mitteldeutschland das Prinzip der Identifizierung von Mensch und industrieller Arbeit am Werk. Je mehr der Mensch durch eine solche Erziehung beeinflusst wird, umso vollkommener werde es gelingen, ihn über das industrielle Kollektiv zum Glied des

kommunistischen Kollektivs zu machen. Die Gewöhnung an das industrielle Kollektiv durch polytechnischen Unterricht führe den einzelnen zu dessen tiefster Bejahung (Vgl. 59; S. 83). So will denn auch das Prinzip der polytechnischen Bildung in Mitteldeutschland nicht allein eine quantitative Ausweitung der traditionellen Fächer sondern eine qualitative d.h. s o z i a l i s t i s c h - k o m m u n i s t i s c h e V e r - ä n d e r u n g des Menschen bewirken.

Mit diesem Blick auf die sozialistische Erziehungswirklichkeit beenden wir den ersten Teil unserer Untersuchung, der uns eine allgemeine Orientierung geben sollte. Wir gewannen dabei einen Einblick in die Eigenart des marxistisch-sozialistischen Erziehungsverständnisses und in den Charakter der sozialistischen Pädagogik. Damit haben wir die Voraussetzungen gewonnen, um nunmehr die s o z i a l i s t i s c h e K ö r p e r e r z i e h u n g aus ihren Grundlagen heraus zu verstehen. Wir wollen ihr Wesen analysieren, ihre Bedeutung für die Erziehung des "neuen Menschen" erkennen und sie in das System der marxistisch-sozialistischen Pädagogik einordnen.

Zweiter Teil
=====

Die Körpererziehung

unter dem Auftrag der

sozialistischen Pädagogik

1. Terminologische Bestimmungen

Der marxistische Sozialismus wertet die "Körpererziehung" als Bestandteil der Gesamterziehung. Um ihre konkrete Bestimmung zu erkennen, wollen wir versuchen, "Körpererziehung" zu definieren.

Bei dem Versuch einer terminologischen Klärung von "Körpererziehung" empfiehlt es sich, die verwandten Begriffe "Körperkultur" und "Sport" in die Betrachtung miteinzubeziehen. Im sozialistischen Sprachgebrauch hat sich von Jahr zu Jahr immer mehr die Koppelung dieser Begriffe durchgesetzt. So führt z.B. die oberste Instanz im Sportleben Mitteldeutschlands die Bezeichnung "Staatliches Komitee für Körperkultur und Sport", und das "gebräuchliche Wortpaar" (Vgl.100;S.267) findet sich in offiziellen Verlautbarungen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen.

Der Begriff "Körperkultur" stellt nicht, wie vielfach angenommen wird, eine typische Wortprägung des Marxismus dar, er ist vielmehr schon seit Jahrzehnten gebräuchlich und begegnet uns innerhalb der verschiedensten weltanschaulichen Richtungen. In Mitteldeutschland hat dieser Begriff jedoch eine besondere Bedeutung erlangt: "Der Begriff K ö r p e r k u l t u r ist der alles umfassende für das Gebiet der den Körper übenden Betätigung" (151;S.6). Dazu werden alle Einrichtungen und Bestrebungen gezählt, "die die Menschen besonders körperlich auf ihre Aufgaben im gesellschaftlichen Leben vorbereiten" (Vgl.105;S.10). Es sind dies u.a. die hygienischen Gewohnheiten, die Körperpflege und insbesondere alle Körperübungen, "die zur Hebung und Erhaltung der a l l g e m e i n e n L e i s t u n g s f ä h i g k e i t , zur Steigerung der L e b e n s f r e u d e und zur Erfüllung e r z i e h e r i s c h e r und g e s e l l s c h a f t l i c h e r A u f g a b e n geeignet sind" (152;S.3). "Körperkultur" meint also "den sozialen Prozeß der physischen und psychischen Vervollkommnung des Menschen" (Vgl.100;S.267). Im Sozialismus-Kommunismus ist sie "ein Ausdruck des sozialisti-

schen Humanismus" (Vgl.152;S.3).

Mit dem Begriff "Sport" ist der Gedanke an technische Perfektion, an Leistung und Wettkampf gebunden, also an Zielsetzungen, die gerade von der sozialistischen Sporttheorie geschätzt werden. "Sport ist eine historisch bedingte Betriebsweise von Körperübungen und damit nur ein Teil des physischen Vervollkommnungsprozesses. Unter Berücksichtigung des sportlichen Trainings ist er das Hauptmittel der sozialistischen Körperkultur" (100;S.267).

Den Rang, den die "Körperkultur" in der sozialistischen Gesellschaft einnimmt, können wir hier noch nicht bestimmen; aber eine vorläufige Wertung ergibt sich aus der Überlegung, daß Begriffe wie "Sport" und "Leibesübungen" die enge Verbindung dieses Bereichs zur Gesamtkultur nicht so eindringlich wiederzugeben vermögen, wie es durch "Körperkultur" geschieht. Letztere Bezeichnung *a d e l t* das körperliche Tun und bezieht es schon verbal in den Bereich der Kultur mit ein. "Körperkultur" bleibt Leitbegriff, weil ihm eine Aussagekraft zukommt, die weltanschauliche Akzente setzt.

Neben und mit dem Sport ist die "Körpererziehung" ein wesentliches Moment bzw. eine wesentliche Dimension der Körperkultur. Die sozialistische Sporttheorie spricht von "Körpererziehung", wenn bestimmte Körperübungen aus einer *p ä d a - g o g i s c h e n I n t e n t i o n* heraus *p l a n m ä - ß i g* und *s y s t e m a t i s c h* betrieben werden. Damit ist eine wesentliche Aussage gemacht: die Körpererziehung hat eine pädagogische Funktion zu erfüllen. Sie soll der sozialistischen Menschenbildung helfen, das vorgeschriebene allgemeine Erziehungsziel in ihrem Bereich - dem gesellschaftlichen Bereich der Körperkultur - zu realisieren.

Es wäre falsch, wollten wir die "Körpererziehung" allein auf den Raum der Schule beschränken. Da der Sozialismus-Kommunismus glaubt, die klassenlose Gesellschaft nur auf dem Wege einer stetigen Beeinflussung der Menschen erreichen zu können, ist die Erziehung nicht auf die Schulzeit eingegrenzt. So wird denn auch die Körpererziehung bereits in der vorschuli-

schen Zeit betrieben, in der Schule fortgesetzt und durchdringt als "sozialistische Volkssportbewegung" das gesamte öffentliche Leben und begleitet den sporttreibenden Menschen bis ins hohe Alter. Man unterscheidet deshalb zwischen der Körpererziehung "der heranwachsenden, der erwachsenen und der alternden Generation" (Vgl.152;S.4).

Das Verhältnis von "Sport" und "Körpererziehung" bestimmt sich also folgendermaßen: Während "Sport" das kämpferische und technische Moment der Körperkultur meint, will "Körpererziehung" das erziehliche Moment vordergründig betont wissen. Die Körpererziehung bedient sich zwar auch sportlicher Übungen und Bewegungsformen, sie ist jedoch zutiefst von den ideologisch-pädagogischen Prinzipien des Sozialismus beseelt. Uns geht es in diesem Zusammenhang um die s c h u l i - s c h e K ö r p e r e r z i e h u n g. Eine weitumfassende Definition dieses Bereichs der Körperkultur sagt aus: "Die schulische Körpererziehung ist ein grundlegender Bestandteil der sozialistischen Allgemeinbildung und zugleich ein Bereich der sozialistischen Körperkultur. Als P r i n z i p u n d a l s F a c h ist die Körpererziehung fest in das Gesamtsystem der Schulbildung eingefügt. Im Kanon der Bildungsbe-
reiche und Fächer hat sie einen spezifischen Anteil an der allseitigen Formung der Schülerpersönlichkeit.... Zugleich ist die Körpererziehung als Bereich der Körperkultur mit der gesellschaftlichen Organisation und Gestaltung des Kinder- und Jugendsports auf das engste verbunden" (65;S.602).

Wir sehen, dem sozialistischen Begriff "Körpererziehung" entspricht in etwa das, was wir "Leibeserziehung" nennen. Aber diese oft unbedenklich vorgenommene Gleichsetzung muß sofort eine wesentliche Einschränkung erfahren. Wenn aus Worten und Begriffen Weltanschauung sichtbar werden kann, so trifft das besonders auf die Worte "Leib" und "Körper" zu. So haftet dem Begriff "Körpererziehung" - von unserer Seite aus gesehen - zumeist der Beigeschmack rein funktioneller und technischer Ausbildung an. Und wir wollen durch den Begriff "Leibeserziehung" gerade nicht die Materie, sondern den Leib als "geist-

durchwirkte Stofflichkeit" treffen und ihn als den Ansatzpunkt der Erziehung bestimmen. Wir vindizieren ebendamt - aus unserem spezifischen Erziehungsverständnis und einer bestimmten weltanschaulichen Grundhaltung heraus - der "Leibeserziehung" eine besondere Würde und ganzheitliche Verantwortung. Aus der Sicht des Marxismus kann "Körpererziehung" dagegen keinesfalls eine abwertende Bedeutung haben. Die hat vielmehr der Begriff "Leibeserziehung", der deshalb bewußt abgelehnt wird. Unter dem Einfluß der christlichen Dogmatik habe, wie es heißt, der ursprüngliche Sinn von "Leib" einen Bedeutungswandel erfahren, und es habe sich eine dualistische Weltsicht entwickelt (Vgl.151;S.6). Eine solche Gefahr bestehe, wie betont wird, für den Marxisten nicht. "Körpererziehung" meint für ihn nicht ein auf die bloße Körperlichkeit des Menschen isoliertes Tun; ihr wird der gleiche Erziehungsanspruch zuerkannt, den wir der "Leibeserziehung" geben. In diesem Zusammenhang heißt es, daß der "Körper...die Ganzheit der menschlichen Erscheinungen" vertritt und "die unzertrennliche Einheit körperlicher und geistiger Kräfte" ausdrückt (Vgl.ebenda).

Es verdient Erwähnung, daß der Begriff "Körpererziehung" in den ersten Nachkriegsjahren auch zur Bezeichnung des betreffenden schulischen Unterrichtsfaches verwendet wurde, daß dann aber - in Anlehnung an den V. Pädagogischen Kongreß, der eine verstärkte patriotische Erziehung propagierte - im Januar 1956 durch eine Anweisung des Ministeriums für Volksbildung die Umbenennung von "Körpererziehung" in "Turnen" verfügt wurde. Damit wollte die sozialistische "patriotische Bewegung" sich auf das nationale Erbe besinnen (Vgl.95;S.473). Etwa seit dem Jahre 1964 setzt sich jedoch in der Fachdiskussion für das Unterrichtsfach immer mehr der Begriff "S p o r t u n t e r r i c h t" durch. Dieser Wandel ist m.E. auf die wachsende Bedeutung des Leistungsprinzips innerhalb der körperlichen Erziehung zurückzuführen.

Eine verhältnismäßig gute Zusammenfassung der Aufgaben der schulischen Körpererziehung hat G. Wetzig gegeben. Er führt

aus:

1. Die schulische Körpererziehung stellt einen untrennbaren Bestandteil der Gesamterziehung dar;
2. Im Unterschied zur außerschulischen Körpererziehung, die u.a. durch die Freie Deutsche Jugend (FDJ), die Jungen Pioniere (JP) und durch die Gesellschaft für Sport und Technik (GST) organisiert wird, soll sie eine vielseitige Bewegungsschulung vermitteln, die eine spätere Spezialisierung ermöglicht;
3. Die schulische Körpererziehung erfaßt alle Kinder und Jugendlichen; ihre Organisationsform ist der Klassenverband, die Grundform des Unterrichts ist die Unterrichtsstunde;
4. Der Inhalt ist durch amtliche Lehrpläne auf der Grundlage des "BAV-Komplex" - d.h. nach den Bestimmungen über den Erwerb des Sportabzeichens - festgelegt;
5. Das Ziel der schulischen Körpererziehung "ist die planmäßige Erziehung der jungen Generation zu gesunden, leistungsfähigen, willensstarken, ausdauernden, kollektivdenkenden und-handelnden, patriotischen und kühnen Erbauern des demokratischen Deutschlands, die bereit und fähig sind, ihre Heimat zu verteidigen" (125;S.93).

In diesem Zusammenhang ist eine weitere Bemerkung notwendig: Die schulische Körpererziehung, der unser Interesse gilt, umfaßt nicht nur den obligatorischen Turnunterricht. Wir müssen beachten, daß unterschieden wird zwischen der s c h u l i - s c h e n K ö r p e r e r z i e h u n g i m e n g e - r e n S i n n e und der s c h u l i s c h e n K ö r - p e r e r z i e h u n g i m w e i t e r e n S i n n e. Erstere beschränkt sich allein auf den Turnunterricht. Zur schulischen Körpererziehung im weiteren Sinne gehören dagegen auch noch die Schulsportgemeinschaften (SSG) und die Kinder- und Jugendabteilungen der Betriebssportgemeinschaften, die den Turnunterricht ergänzen. Solche Schulsportgemeinschaften werden von den Schulen eingerichtet und betreut. Sie unterstehen dem örtlichen Schulleiter, den die beauftragten Lehrer, die "Patenbrigaden" und die Massenorganisationen wie FDJ, JP und DTSB unterstützen.

70

Damit dürfte - wie es unser Anliegen war - der Begriff der Körpererziehung als solcher hinreichend bestimmt und ihr Verhältnis zur Körperkultur klar genug aufgewiesen sein. Es sei festgehalten, daß sie ein wesentlicher Bestandteil der Körperkultur ist, und daß es ihr besonderes Merkmal ausmacht, die Körperübungen unter pädagogischem Aspekt systematisch zu betreiben.

Nach diesen terminologischen Bestimmungen wollen wir uns nunmehr den Aufgaben und Zielen der Körperkultur im allgemeinen und denen der sozialistischen Körpererziehung im besonderen zuwenden.

2. Ziel und Aufgaben der Körperkultur und Körpererziehung

a) Die ideologischen Grundlagen der Körperkultur und die Aufgaben der Sportwissenschaft

Das "Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands" aus dem Jahre 1963 nennt Körperkultur und Sport eine "anerkannte gesellschaftliche Tätigkeit" (Vgl. 114; S. 351), und Walter Ulbricht erklärt 1964: "In der sozialistischen Ordnung sind Körperkultur und Sport zu festen, notwendigen Bestandteilen des gesellschaftlichen Lebens geworden" (117; S. 3).

Bereits ein erster Blick in die Lebenswirklichkeit im anderen Teile Deutschlands bestätigt, daß Körperkultur und Sport als ein wichtiger Lebensbereich gelten. Sportliche Betätigung gehört zur "kulturellen Lebensäußerung" des Menschen; und alle Versuche, "Kultur" zu umreißen, beziehen die Körperkultur mit ein. "Kultur" so sagt z.B. W. Wolf, "das sind weiterhin die Einrichtungen zur Ausbildung und allseitigen Entwicklung der Menschen, vor allem der Jugend, also die Volksbildung. Hinzu treten Gesundheitswesen und Sport" (129; S. 23).

Nach F. Trogisch ist die "Körperliche Kultur" eine "bedeutende Seite" der Gesamtkultur; "körperliche Übung ist ein unabdingbarer, lebensnotwendiger Bestandteil der kulturellen Lebensweise von Völkern und einzelnen Menschen" (113;S.935).

In gleicher Weise wird dieser Gedanke auch in der Direktive des Staatlichen Komitees für Körperkultur und Sport, die die Maßstäbe für die weitere Entwicklung der sozialistischen Körperkultur aufstellt, hervorgehoben. Es heißt dort: "Die Körperkultur ist immanenter Bestandteil der Nationalkultur. Es bestehen Wechselbeziehungen zu allen Kulturbereichen" (139; S.9).

Diese hohe gesellschaftliche Wertschätzung ist vor allem aus der Achtung zu erklären, mit der der Sozialismus-Kommunismus der schöpferisch-produktiven Tätigkeit des Menschen begegnet, wobei auch das körperliche Tun respektiert wird. Ja, ohne diese Verbindung von geistiger und k ö r p e r l i c h e r Tätigkeit ist für den Marxisten "Kultur" nicht denkbar.

"Körperkultur und Sport...spiegeln die Errungenschaften der körperlichen Vervollkommnung und der Entwicklung der körperlichen Fähigkeiten des Menschen wider, die sich im praktischen Prozeß des Lebens im Sinne des Strebens nach einer gesunden, sportlich-kulturellen Lebensgestaltung äußern" (25; S.879). Bei einer solchen Einschätzung ist es mehr als ein Ausdruck dichterischer Freiheit, wenn der sozialistische Dichter und Kulturpolitiker Johannes R. Becher die "Sportbewegung" als "Kulturbewegung" bezeichnet (Vgl.7;S.38). Es ist dies eine wohlüberlegte Aussage.

Körperkultur und Sport werden nun nicht als Lebensäußerungen schlechthin betrachtet, die mehr oder weniger planlos betrieben werden; sie werden vielmehr von einer dialektisch-materialistisch begründeten "W i s s e n s c h a f t v o n d e r K ö r p e r k u l t u r" fundiert, die zumeist auch "S p o r t w i s s e n s c h a f t" genannt wird und innerhalb der Gesellschaftswissenschaften ihren festen Standort hat.

Nach offizieller Ansicht haben die marxistisch-sozialistischen Gesellschaftswissenschaften die Aufgabe, "die theoretischen Grundlagen für die wissenschaftliche Leitung und Organisation der Produktion und des gesamten umfassenden sozialistischen Aufbaus" zu klären. "Sie sollen die grundlegenden Gesetzmäßigkeiten und die Richtung der ökonomischen, politischen und kulturellen Entwicklung erforschen und daran mitwirken, die gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen. ... Zum anderen sind die Gesellschaftswissenschaften die Grundlage für die sozialistische Erziehung der Jugend und die Entwicklung des sozialistischen Bewußtseins aller Werktätigen" (39;S.43). An diesen Auftrag ist auch die sozialistische "Sportwissenschaft" gebunden. Wie es heißt, kann eine echte "Perspektive" für Körperkultur und Sport nur auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen Philosophie aufgestellt werden, da nur diese imstande sei, sichere Erkenntnisse über den Ursprung, das Wesen und die gesellschaftliche Funktion von Körperkultur und Sport zu geben (Vgl.82; S.11). Was diese "grundlegenden Gesetzmäßigkeiten" angeht, so entwickelt die sozialistische Sporttheorie u.a. folgende Vorstellungen: Körperkultur und Sport und auch Körpererziehung hat es in irgendeiner Form schon immer gegeben, und sie stellten in den verschiedenen geschichtlichen Epochen einen wichtigen gesellschaftlichen Bereich dar. Dieser kann nicht aus sich heraus und für sich selbst existieren, vielmehr steht die Körperkultur immer in einem bestimmten Verhältnis zur Gesellschaft: "Sie hängt in ihrer eigenen Entwicklung weitgehend ab vom Entwicklungsstand der Gesamtkultur, vom Stand der materiellen Produktion und von der Form der Produktionsverhältnisse. Gleichzeitig wirkt die Körperkultur auch ihrerseits auf die kulturelle und produktionstechnische Entwicklung ein" (152;S.2). Körperkultur und Sport erfüllen damit

eine "Ü b e r b a u f u n k t i o n". Sie sind k l a s -
s e n b e d i n g t , d.h. die Ideologie der jeweils herr-
schenden Klasse bestimmt ihre Ziele und Aufgaben.

Das wichtigste Überbauelement innerhalb der Körperkultur
sieht der marxistische Sozialismus in dem die Körpererziehung
bestimmenden Erziehungsziel und den einzelnen Erziehungsauf-
gaben (Vgl.105;S.20).

Bei einer solchen Sicht wird eine Diskussion über Probleme
grundsätzlicher Art, wie etwa die Fragen nach Freiheit und
Neutralität des Sports, unfruchtbar sein. Die geistigen Wur-
zeln einer fortschrittlichen Körperkultur liegen nach Auffas-
sung der sozialistischen Sporttheorie nun einmal in den Prä-
missen des dialektischen Materialismus, und diese kann ein
Vertreter dieser Weltanschauung nie aufgeben. Eine Preisgabe
der Prämissen, ja selbst jeder Kompromiß, würde das ganze
System erschüttern.

Die sozialistische Körperkultur wird von ihren Vertretern des
weiteren als die Form der Körperkultur gewertet, die die
höchste Entwicklungsstufe erreicht habe. Erst der Sozialismus
schaffe - wie Ulbricht 1960 in Leipzig sagte - die Vorausset-
zungen, um sie allen Menschen zugänglich zu machen; und die
führende Rolle der Arbeiterklasse und der Partei biete die
beste Gewähr dafür, daß die Körperkultur mit den Interessen
des gesamten Volkes übereinstimme, und schließe ihren Miß-
brauch durch die herrschenden Ausbeuterklassen aus (Vgl.116;
S.1031).

Die sozialistische Sportwissenschaft befindet sich, wie G.
Erbach feststellt, im Augenblick im Prozeß der "vollständigen
Konstituierung" und "Profilierung" (Vgl.25;S.881). Die Dis-
kussion um ihren Gegenstandsbereich ist weithin abgeschlos-
sen: "S p o r t w i s s e n s c h a f t e r f o r s c h t
d i e b i o l o g i s c h e n u n d s o z i a l e n
G e s e t z m ä ß i g k e i t e n d e r k ö r p e r l i -
c h e n V e r v o l l k o m m n u n g d e s M e n -
s c h e n a l s p s y c h o - p h y s i s c h e E i n -

heit im Prozeß der Entwicklung, deckt die wesentlichen Eigenschaften und kausalen Zusammenhänge dieses Prozesses auf, überprüft sie in der gesellschaftlichen Praxis und stellt sie in Form von Begriffen, Kategorien und Theorien dar" (26;S.950).

Dabei muß die Forschung auf das engste mit dem gesellschaftlichen Leben verbunden sein und in Anlehnung an die sozial-ökonomischen Bedingungen betrieben werden.

In unserem Zusammenhang kann auf die wissenschafts-theoretische Diskussion der sozialistischen Sportwissenschaft im einzelnen nicht weiter eingegangen werden; denn es ist nicht unser Anliegen, das Verhältnis dieser Wissenschaft zu den Gesellschaftswissenschaften oder ihre Eigenart und ihr Selbstverständnis als solches zu untersuchen. Unsere Absicht war es hier vielmehr, Einblick in den gesellschaftlichen Rang der Körperkultur und des Sports im Sozialismus Mitteldeutschlands zu gewinnen: Sie gelten als integrierender Bestandteil der Gesamtkultur und werden durch die Forschung und Lehre der Sportwissenschaft grundgelegt.

Wir werden also anerkennen müssen, daß Körperkultur und Sport und Körpererziehung im anderen Teile Deutschlands eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung erfahren, und auch die Sportwissenschaft erfreut sich weithin der vollen Gleichrangigkeit mit den anderen Wissenschaften und Lehrgebieten - beides Momente, die in einer solchen Eindeutigkeit in unserer Gesellschaft bisher nicht bestehen. Daß es sich bei der sozialistischen Sportwissenschaft um eine ideologische und parteiliche Wissenschaft handelt, ist ein Problem sui generis und steht hier im Moment nicht zur Erörterung. Ein Symptom für die hohe gesellschaftliche Anerkennung, die ihr zuteil wird ist u.a. die Tatsache, daß der DHfK in Leipzig aus Anlaß ihres 15jährigen Bestehens am 22. Oktober 1965 vom Staatssekretariat für das Hoch-und Fachschulwesen das

H a b i l i t a t i o n s r e c h t zur Verleihung des akademischen Grades "Dr.paed.habil." zuerkannt wurde.

b) Die Funktion der Körperkultur in der sozialistischen Gesellschaft

Das Interesse, welches die sozialistische Gesellschaft der Körperkultur und Körpererziehung entgegenbringt, ist vor allem darauf zurückzuführen, daß sie das gesellschaftliche Leben vielseitig durchdringen. Körperkultur steht "in mannigfaltiger Beziehung zu Politik, Wirtschaft und Wissenschaft, Moral und Kunst" (Vgl.152;S.2). Besondere Bedeutung erlangt sie im Zusammenhang der sozialistischen "K u l t u r r e - v o l u t i o n" und der "w i s s e n s c h a f t l i c h - t e c h n i s c h e n R e v o l u t i o n", die ihr ihren sozialen und politischen Auftrag geben. Hinzu kommt, daß die s o z i a l i s t i s c h e P e r s ö n l i c h k e i t als eine a l l s e i t i g e n t w i c k e l t e P e r s ö n l i c h k e i t, zu ihrer Verwirklichung auf Körperkultur und sportliche Betätigung angewiesen ist.

Die "Kulturrevolution" ist, wie Ulbricht sagt, "ein notwendiger Bestandteil der gesamten sozialistischen Umwälzung, in der die kulturelle Massenarbeit mit der politischen Massenarbeit und allen Maßnahmen zur Steigerung der sozialistischen Produktion und der Produktivität der Arbeit auf das engste verbunden ist" (157;S.140).

In der "wissenschaftlich-technischen Revolution" geht es um die Beherrschung der technisierten Welt. Zu der allgemeinen Auseinandersetzung mit der Natur ist die Auseinandersetzung zwischen Mensch und Technik hinzugekommen. Der Wandel der materiellen Produktionsbedingungen verlangt nach einem "qualitativ neuen Produzenten", wobei es auf die Entfaltung a l l e r Wesenskräfte des Menschen ankommt. Wie es dazu heißt, ist die sozialistische Gesellschaft auf Menschen angewiesen, "die von den physischen, psychischen und geistigen Grundla-

gen her die Probleme der Epoche meistern und eine neue, sozialistische Welt aufzubauen in der Lage sind" (101;S.79).

Die erste Aufgabe der Körperkultur besteht also in der physischen Entwicklung und Kräftigung des Menschen. Es geht darum, ihn körperlich gesund und leistungsfähig zu machen. Dieser Gedanke vom biologischen Wert körperlicher Betätigung ist nicht neu und allgemein anerkannt; aber in der sozialistischen Gesellschaft wird er den Menschen mit einer besonderen Eindringlichkeit immer wieder vor Augen geführt. Walter Ulbricht sagt dazu 1963 vor dem VI. Parteitag der SED: "Körperkultur und Sport sind entscheidende Faktoren für die Hebung der Volksgesundheit, für die Steigerung der physischen Leistungsfähigkeit und die Verlängerung des Lebens unserer Bürger. Deshalb sollen in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus Körperkultur und Sport immer stärker zu einem echten Lebensbedürfnis werden" (114;S.204).

Körperkultur und Sport beeinflussen nicht allein die physische Entwicklung; sie wirken sich auch auf die geistigen und moralischen Qualitäten des Menschen aus. So sieht denn auch die sozialistische Sporttheorie in der "Gesundheit" keinesfalls eine bloß biologische Kategorie; gerade im Marxismus ist vielmehr der Gedanke von der körperlichen und geistigen Einheit des Menschen immer betont worden und liegt seinen anthropologischen Vorstellungen zugrunde: "Optimale Gesundheit als Ausdruck vollentwickelter Leistungsfähigkeit des Menschen in dialektischer Einheit mit geistigem Reichtum und moralischer Sauberkeit, das kennzeichnet die neue Persönlichkeit des schöpferischen Menschen im Zeitalter der technischen Revolution" (27;S.350). Die fortschreitende Mechanisierung und Automatisierung des Produktionsprozesses und des gesamten Lebens stellt hohe Anforderungen an ihn. Sein Verhältnis zur Produktion hat sich geändert. Während er früher dabei seine körperlichen Kräfte unmittelbar einsetzen mußte, hat er im Zeitalter der Technik die Arbeits-

maschinen zu steuern und zu kontrollieren. Seine körperliche Beanspruchung ist also wesentlich geringer, die physische, intellektuelle und moralische Belastung dagegen bedeutend größer geworden. In dieser neuen Arbeitswelt fehlt es dem Organismus häufig an genügenden biologischen Reizen, und die allseitige menschliche Entwicklung erscheint damit ernsthaft gefährdet. Und eben hier ist die Stelle, wo nach marxistischer Lehre Körperkultur und Sport anzusetzen haben. Sie haben - darüber sind sich Sporttheorie und Öffentlichkeit einig - nicht nur eine Entspannungsfunktion zu erfüllen und für körperlichen Ausgleich zu sorgen, sie sollen darüberhinaus Voraussetzungen schaffen, daß der Mensch den physischen und moralischen Belastungen der heutigen Welt gewachsen ist. Die Disponibilität, die die technische Revolution vom Menschen verlangt, könne nur durch die Einheit der "geistig-kulturellen und körperlich-kulturellen Prozesse" erreicht werden. Die neue Aufgabe - Beherrschung des vollautomatisierten Produktionsprozesses - erfordere auch ein hohes physisches Leistungsvermögen. Es werden - zumindest indirekt, sogar höhere Leistungen dieser Art verlangt als in vergangenen Zeiten (Vgl.27;S.350 f.). "Die geistige Leistungsfähigkeit des Menschen setzt gute körperliche Konditionen und Dispositionen voraus. Insgesamt gesehen wird die Körperkultur in ihrer wesentlichen gesellschaftlichen Wirksamkeit ein ökonomischer Faktor. Sie hat Anteil am Produktions- und Reproduktionsprozeß des Menschen" (104;S.925).

Die gleichen Argumente ergeben sich übrigens auch aus den m i l i t ä r i s c h e n N o t w e n d i g k e i t e n der Gegenwart, die ein weiterer "gesellschaftlicher Bestimmungsfaktor" für das Ziel und den Inhalt von Körperkultur und Sport sind. Wie dazu erklärt wird, beeinflußt die Automatisierung und Technisierung auch das Militärwesen; und die moderne Kriegstechnik stellt an die physischen, moralischen und geistigen Qualitäten des Soldaten hohe Anforderungen, die ohne Körperkultur und Sport nicht erfüllt werden können (Vgl.22;S.555).

Man könnte an dieser Stelle den Einwand erheben, der Gedanke von der Bedeutung der Körperkultur und des Sports in einer technisierten Umwelt enthalte nichts Neues; solche Ansichten seien überall verbreitet, wo der Mensch sich mit der fortschreitenden Mechanisierung und Automatisierung auseinanderzusetzen habe; denn die "technische Revolution" gibt es ja nicht nur in der sozialistisch-kommunistischen Welt. Ein solcher Einwand würde jedoch das Spezifische der sozialistischen Position übersehen. Natürlich geht es dieser Gesellschaft auch um naheliegende Ziele wie Produktionssteigerung, Normerfüllung usw.; aber neben solchen vordergründigen gesellschaftspolitischen "Perspektiven" geht es hier immer auch um den s o z i a l i s t i s c h e n M e n s c h e n , d. h. um die B i l d u n g d e r s o z i a l i s t i s c h e n P e r s ö n l i c h k e i t . Dies Ziel ist nach marxistischer Lehre ohne Körperkultur und Sport nicht zu realisieren. Körperliche Vervollkommnung wird, wie G. Erbach sagt, zu einem "unbedingten Entwicklungsgesetz des Menschen unserer Zeit", "zu einer Grundbedingung der allseitigen Entwicklung des Menschen, der die Probleme der technischen Revolution meistert" (27;S,351). Dieser a n t h r o p o l o g i s c h e G e s i c h t s p u n k t , die Sorge um die Entwicklung und Entfaltung aller menschlichen Wesenskräfte, gilt darum in der kommunistischen Welt weithin als d e r o b e r s t e A s - p e k t der Körperkultur. Der gebildete sozialistische Mensch darf kein "körperlicher Analphabet" sein (Vgl.101; S.82).

Die Bedeutung von Körperkultur und Sport erschöpft sich aber nicht allein darin, daß sie in dieser Weise den aktiven "Erbauer des Kommunismus" - einen gesunden und leistungsfähigen Menschen - mitformen, sondern sie berühren den Menschen auch in seinen tiefsten Schichten, im E m o t i o n a l e n , und das in spezifisch-sozialistischer Weise. Dazu heißt es bei H. Schwarz: "Ein Mensch mit idealistischer Grundhaltung kann das gesteigerte Lebensgefühl, das der Sport hervorbringt, nicht richtig durchdringen und interpretieren" (99; S.7). Denn der bürgerliche Idealist benutze den Sport, um

aus der Wirklichkeit zu flüchten, der Sport wird ihm zum "Lebensersatz". In der kapitalistischen Gesellschaft seien Körperkultur und Sport also vom gesellschaftlichen Leben isoliert, hier baue sich der Sportler eine "Scheinwelt der Sehnsucht" auf. Als Beispiele dafür werden genannt die Gymnastikbewegung, das "Natürliche Turnen" und das "Nacktbadewesen" (Vgl.ebenda;S.6). Im Sozialismus dagegen flüchte der Sporttreibende nicht aus der Wirklichkeit. Hier befriedige die sozialistische Körperkultur in spezifischer Weise das Bedürfnis nach "Welterlebnis", nach "Romantik" und schaffe "ästhetische Erlebnisse" von besonderer Art, denn: "Der Mensch muß...neben seiner gesellschaftlichen Tätigkeit auch träumen können, aber nicht passiv und duldsam. Die sozialistische Romantik ist ein Träumen, das auf dem Boden eines weltverändernden Tätigseins erwächst" (ebenda;S.7). Und eben dazu gebe die sozialistische Körperkultur wertvolle Ansätze. Sportliche Betätigung trägt in diesem Sinne zur **i n n e r e n V e r v o l l k o m m - n u n g** bei; sie hat dem Menschen "das Glück seiner Existenz" zu vermitteln (Vgl.123;S.80). Sie wird zu einer "Quelle der Freude, des Wohlbefindens und der Befriedigung ästhetischer und ethischer Bedürfnisse des allseitig entwickelten Menschen" (Vgl.139;S.7).

Wohl aus solchen Überlegungen heraus erklärte Walter Ulbricht 1964 bei seinem Besuch der Deutschen Hochschule für Körperkultur: "Die Körperkultur gehört zur Entwicklung des sozialistischen Lebensstils" (117;S.3). Und Johannes R. Becher drückt den Gedanken von der Bedeutung der Körperkultur für die Entwicklung der sozialistischen Persönlichkeit im allgemeinen und die Erfordernisse der Produktion im besonderen einmal zusammenfassend so aus: "Die Körperkultur, die wir pflegen, stärkt den Willen, macht uns widerstandsfähig nicht nur gegen klimatische Einflüsse, sondern sie lehrt uns auch Exaktheit, Präzision in unseren Bewegungen und bestimmt dadurch unser Verhalten zur Arbeit" (6;S.17 f.).

c) Die Aufgaben der Körpererziehung

Der bekannte sowjetische Politiker N.I. Kalinin nahm 1941 vor Moskauer Schülern zur Frage der Rangordnung der einzelnen Unterrichtsfächer Stellung. Als die wichtigsten Fächer wertet er die Muttersprache, die Mathematik und die Körpererziehung. Er begründet seine hohe Achtung vor der körperlichen Erziehung mit dem Hinweis auf ihre Wirksamkeit für die Gesundheit und betont, durch die Körpererziehung werde die Jugend gewandt und widerstandsfähig. Darum ist sie neben der Muttersprache und der Mathematik für Kalinin das Fundament, mit dessen Hilfe alle anderen Gebiete gemeistert werden können. Sie gibt die Möglichkeit, "in das große Leben einzutreten" (Vgl.44;S.125).

Eine solche Wertschätzung dieses Erziehungsbereichs ist kein Einzelfall; sie wird geradezu als das entscheidende Neue der marxistisch-kommunistischen Pädagogik gegenüber anderen Erziehungssystemen angesehen. Die körperliche Erziehung soll nicht mehr isoliert neben den geistigen Bereichen stehen oder gar ein Anhängsel sein, sie soll vielmehr als "Grundvoraussetzung" allen erzieherischen Tuns respektiert werden (Vgl.18; S.197).

Marx selbst hatte den Weg für eine solche Einschätzung gewiesen, indem er die "körperliche Bildung" neben der "geistigen Bildung" und der "polytechnischen Erziehung" als einen der drei Faktoren bezeichnet, der zur wirklichen Bildung des Menschen notwendig sei (Vgl.S.84). Des weiteren hatte er im "Kapital" mehrfach die Einheit von körperlicher und geistiger Ausbildung gefordert. In Übereinstimmung mit dieser anthropologischen und pädagogischen Konzeption erklärte 1963 die SED-Führung: "Umfassender Aufbau des Sozialismus heißt Erziehung und Heranbildung des allseitig - das heißt geistig, moralisch und körperlich - entwickelten Menschen, der bewußt das gesellschaftliche Leben gestaltet und die Natur verändert" (114;S.366 f.).

An der Frage nach dem Ziel der körperlichen Erziehung und am Problem der Systematisierung ihrer Einzelaufgaben hatte sich

in Mitteldeutschland - vorwiegend in den Jahren von 1960 bis 1963 eine lebhafte Diskussion entwickelt. Sie in Einzelheiten wiederzugeben, würde verwirren; unser Anliegen muß es sein, die übereinstimmende Grundkonzeption herauszuarbeiten.

Innerhalb der sozialistischen pädagogischen Diskussion wird einstimmig anerkannt, daß das allgemeine Erziehungsziel seine Bestimmung aus der Perspektive des sozialistischen Aufbaus gewinnt und daß sich die Körpererziehung - Teil der Gesamterziehung - wie alle anderen Erziehungsbereiche an dem obersten Erziehungsziel, dem "neuen Menschen" zu orientieren habe. Die Aufgabe, die der pädagogischen Besinnung zu lösen übrig bleibt, ist lediglich die, aufzuzeigen, wie man sich der gesellschaftlichen Evolution und den Forderungen der Kulturrevolution und der wissenschaftlich-technischen Revolution jeweils am besten anpassen kann oder, anders gesagt, welchen Erziehungsaufgaben im Augenblick Aktualität zukommt. Aber selbst hierbei ist die Antwort weithin durch die zuständige Autorität, die Stimme der Partei, vorgegeben. Anders ist es dort, wo nach den **B i l d u n g s a u f g a b e n** der Körpererziehung gefragt wird, d.h. wo es um die Entwicklung der sportlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und um den biologischen Aspekt geht. Hier tritt die ideologische Abhängigkeit nicht so krass hervor, und die wissenschaftliche Fragestellung ist offener, denn bei diesen **B i l d u n g s a u f g a b e n** handelt es sich um einen neutralen Sachverhalt.

Wir können daher sagen: Ziel und Inhalt der Körpererziehung ergeben sich in allem Grundsätzlichen aus dem ideologischen sozialistischen Erziehungsverständnis und dem diesem Erziehungsverständnis entsprechenden Erziehungsmodell - dem "neuen Menschen". Die zentrale **E r z i e h u n g s a u f g a b e** wird auch hier aus dem sozialistischen Persönlichkeitsbild und den gesellschaftlichen Anforderungen abgeleitet, wobei die "Perspektiven" des umfassenden Aufbaus des Sozialismus, die wissenschaftlich-technische Entwicklung und die allgemeine sozialistische Lebensweise als "Bestimmungsfaktoren" gelten (Vgl.22;S.553).

Im besonderen hat die Körpererziehung die k ö r p e r l i -
c h e L e i s t u n g s f ä h i g k e i t zu stärken und
die Gesundheit zu kräftigen, und zwar - das ist der Unter-
schied zur Körperkultur schlechthin - s y s t e m a -
t i s c h und unter pädagogisch-methodischer Anleitung. Da-
mit befähigt sie zugleich den Heranwachsenden, die Ausein-
andersetzung mit der Umwelt aus einem vitalen Lebensgefühl
heraus o p t i m i s t i s c h und a k t i v aufzunehmen.
Denn der "neue Mensch" - Schöpfer seiner selbst - ist auf
a l l s e i t i g e geistige und körperliche Entwicklung an-
gewiesen und die sozialistische Sporttheorie und Pädagogik
wissen, daß die Körpererziehung m e h r vermittelt als blo-
ße körperliche Fertigkeiten, daß sie den jungen Menschen im
umfassenden Sinne disponibel zu machen vermag: "Gesundheit,
Schaffenskraft usw., d.h. gute allgemeine physische und psy-
chische Eigenschaften und Fertigkeiten sind Voraussetzungen
für die Lebensbejahung und den Zukunftsoptimismus des sozia-
listischen Menschen, der im Vollbesitz seiner körperlichen
und geistigen Kräfte sein Leben schöpferisch gestaltet (104;
S.925). In diesem Sinne betont auch das "Programm der Sozi-
alistischen Einheitspartei Deutschlands" aus dem Jahre 1963,
daß die sportliche Betätigung "solch hervorragende Eigen-
schaften wie Mut, Gewandtheit, Kühnheit, Entschlossenheit,
Fleiß, Ausdauer, Beharrlichkeit und bewußtes Handeln im In-
teresse der Gemeinschaft" entwickelt (114;S.351). Und das "Ge-
setz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" aus
dem Jahre 1965 wertet - eben aus solchen Überlegungen heraus-
die körperliche Bildung und Erziehung als einen wesentlichen
Bestandteil der "modernen sozialistischen Allgemeinbildung"
(Vgl.159;S.112).

Von diesem obersten Ziel der Körpererziehung, das dem allge-
meinen Erziehungsziel der sozialistischen Pädagogik ent-
spricht, müssen jeweils ihre einzelnen Aufgaben und gegen-
wartsbedingten Sonderanliegen abgeleitet werden. Während also
das oberste Ziel durch "allgemeine Formulierungen" charakte-
risiert wird, sollen diese Einzelzielsetzungen die speziellen

Aufgaben auf dem Weg zu jenem Gesamtziel hin angeben.

P. Kuhnert und G. Thieß - zwei angesehene sozialistische Sporttheoretiker - sagen: "Ihrem Wesen nach kennzeichnen sie die aus dem Ziel und dem Inhalt erwachsenen grundlegenden Forderungen für die Führung, Gestaltung und Verwirklichung des Prozesses der körperlichen Erziehung und Bildung" (52; S.510).

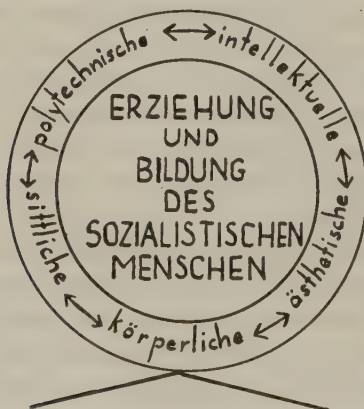
Diese beiden Autoren unternehmen mehrfach den Versuch, die aktuellen sozialistischen Anforderungen zu erforschen und von da aus weiter die einzelnen Erziehungsaufgaben der Körpererziehung in der Gegenwart zu formulieren. Wie sie feststellen, ist die augenblickliche gesellschaftliche Situation durch folgende "Bestimmungsfaktoren" charakterisiert:

1. Die Verhältnisse der modernen sozialistischen Großproduktion bewirken eine steigende Mechanisierung und Automatisierung des Arbeitsprozesses. Hier kann eine sinnvolle Körpererziehung zu dem erstrebten Ausgleich zwischen der bisher getrennten körperlichen und geistigen Arbeit führen. Um dem veränderten Charakter der zukünftigen Arbeit Rechnung zu tragen, soll die körperliche Erziehung "sowohl unterstützend als auch ausgleichend auf die allseitige physische, insbesondere neurophysiologische Funktionsfähigkeit des Menschen" einwirken (Vgl.52;S.505).
2. Die moderne Kampfführung im Atomzeitalter verlangt vom Soldaten eine höhere Qualität der physischen und psychischen Ausbildung.
3. Die sozialistische Gesellschaft will "eine Gesellschaft glücklicher Menschen" sein. Die aktive Mitarbeit bei der "Verteidigung des Friedens" und der "Steigerung des Wohlstandes" wird sie durch "persönliches Glück" belohnen. Körperliche Erziehung und Bildung sollen die Voraussetzungen und die Bedingungen schaffen, "daß der sozialistische Mensch durch die sportliche Betätigung sein Lebensglück immer tiefer und reicher erleben und begreifen lernt und auf diese Weise seine eigenen Anforderungen als gesellschaftliches Wesen an die Gesellschaft erfüllen hilft" (Vgl.52;S.506).

Wir sehen, bei der Diskussion um die Erziehungsaufgaben der Körpererziehung geht die sozialistische Sporttheorie zunächst von den gleichen Überlegungen aus wie bei der Frage nach den Aufgaben der Körperkultur im allgemeinen.

Neben vielen anderen Sporttheoretikern setzen sich auch Burisch, Hasenkrüger und Möser mit der Frage nach dem Erziehungsziel und den Erziehungsaufgaben der Körpererziehung und ihrem Verhältnis zum allgemeinen Erziehungsziel auseinander und behandeln instruktiv die R a n g f o l g e der einzelnen Erziehungs- und Bildungsaufgaben. Wir wollen ihren Gliederungsvorschlag wiedergeben, um auf diese Weise einen Einblick zu gewinnen in die Bemühungen der sozialistischen Pädagogik, zu systematisieren und zu klassifizieren. Dabei sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß das folgende Schema der erwähnten Autoren keine allgemeine Zustimmung gefunden hat; es wurde lediglich als Diskussionsgrundlage anerkannt:

"Ziele und Aufgaben
der körperlichen Erziehung und Bildung



Erziehung

Bildung

Z i e l e

- | | |
|---|--|
| 1.0 Mitwirkung an der Erziehung im Bereich aller Seiten der Erziehung (bes.der sittl.Erziehung) | 2.0 Erhöhung der Leistungsfähigkeit des Organismus |
| | 3.0 Förderung der Gesundheit und Hygiene |

A u f g a b e n

- | | |
|--|---|
| 1.1 Unterstützung der sittlichen und politisch-moralischen Erziehung
1.2 Ergänzung der ästhetischen Erziehung
1.3 Ergänzung der intellektuellen Erziehung
1.4 Ergänzung der polytechnischen Erziehung | 2.1 Entwicklung der physischen Grundeigenschaften
2.2 Vermittlung von Bewegungsfertigkeiten sportlicher Art
2.3 Vervollkommnung der Grundformen der Bewegungen (Alltags- und Arbeitsbewegungen)
3.1 Betonung der Ausgleichsarbeit, der allgemeinen Kräftigung und Abhärtung
3.2 Besondere Beachtung der guten Körperhaltung
3.3 Vermittlung hygienischer und diätetischer Kenntnisse und Gewohnheiten" |
|--|---|
- (entn.14;S.842).

Wir sehen: Um den Mittelpunkt - das allgemeine sozialistische Erziehungsziel - sind die einzelnen Erziehungsbereiche gelagert. Sie sind auf diesen Mittelpunkt hingeordnet, durchdringen sich aber auch gegenseitig. Wie wir aus dem Schema weiter entnehmen, werden für den Bereich der körperlichen Erziehung zunächst das oberste Erziehungsziel (1.0) und die obersten Bildungsziele (2.0, 3.0) abgeleitet. Diese "allgemeinen Formulierungen" spezialisieren sich dann zu den konkreten Erziehungs- und Bildungsaufgaben.

Dieser Versuch der Systematisierung scheint - soweit er sich auf die **B i l d u n g s a u f g a b e n** bezieht - die sozialistischen Sporttheoretiker allseits zu befriedigen. Gelegentlich wird der Vollständigkeit halber die "Ausbildung zweckmäßigen Wettkampfverhaltens" als eine weitere Bildungsaufgabe hinzugefügt (Vgl.52;S.526). Im allgemeinen stimmt man jedoch dem hier angeführten Katalog zu. Das belegen z.B. die Untersuchungen von H. Westphal, der 1965 als wichtige Bildungsaufgaben der Körpererziehung die Entwicklung der ein-

zelen Bewegungseigenschaften, das Erwerben der sportlichen Fertigkeiten, die Ausbildung des Wettkampfverhaltens und die Vermittlung theoretischer Kenntnisse aus dem Gebiet der Körperkultur anführt (Vgl.123;S.77).

Im Unterschied zu den Bildungsaufgaben begegnen dagegen die Erziehungsaufgaben in der hier vorliegenden Form einer heftigen Kritik. Zwar wird in der Fachdiskussion ohne Einschränkung anerkannt, daß die körperliche Erziehung gerade für die sittliche Erziehung von größter Bedeutung sei, die Eigenständigkeit und Unersetzlichkeit der in dieser allgemeinen Aufgabe enthaltenen speziellen Anliegen trete jedoch bei I. Burisch nicht genügend in Erscheinung. Die Kritik der Fachvertreter richtet sich deswegen gegen die zu allgemein gehaltene Formulierung 1.1 (Unterstützung der sittlichen und politisch-moralischen Erziehung). An die Stelle dieser zu vage gefaßten Bezeichnung sollen die Forderungen der politisch-moralischen Erziehung spezifiziert werden. Erst wenn das geschehen sei, ist es nach der Auffassung von P. Kunath und G. Thieß möglich, die Aufgaben der körperlichen Erziehung exakt zu bestimmen.

Bei ihrem eigenen Systematisierungsversuch geben sich P. Kunath und G. Thieß also nicht damit zufrieden, den Wert der körperlichen Erziehung für die sittliche Entwicklung des jungen Menschen allgemein zu behaupten, sie wollen präziser sein. Nach ihrer Auffassung hat die Körpererziehung im einzelnen folgende Qualitäten zu entwickeln:

1. die Herausbildung eines echten Lebensbedürfnisses nach regelmäßiger sportlicher Betätigung,
2. die Erziehung zum sozialistischen Arbeitsverhalten,
3. die Erziehung zur Verteidigungsbereitschaft,
4. die Erziehung zum Kollektivismus (Vgl.52;S.530 ff).

Ein Blick in die in der Fachliteratur der DDR geführte Diskussion zeigt, daß diese Aufgaben zumeist als die spezifischen Erziehungsaufgaben der sozialistischen Körpererziehung anerkannt werden; mit einer Einschränkung vielleicht: die

zuerst genannte Aufgabe - sportliche Betätigung zum Lebensbedürfnis werden zu lassen - wird häufig als selbstverständlich vorausgesetzt und dann nicht mehr ausdrücklich erwähnt. Im übrigen sieht auch H. Westphal noch 1965 die gleichen Erziehungsaufgaben als vorrangig an (Vgl.123;S.77).

Zu ergänzen bleibt, daß Kunath und Thieß eine Aufgabe der körperlichen Erziehung, die der Lehrplan von 1959 für die Schule als besonders wichtig hinstellt und die überall in der sozialistischen Erziehung sehr geschätzt wird, nicht anführen: die Forderung nach Entwicklung der **b e w u ß t e n D i s z i p l i n**. Sie wollen diese Aufgabe mit der Kollektiverziehung verbunden sehen. Aber damit nehmen sie eine Einschränkung vor, die m.W. von keinem anderen mitteldeutschen Theoretiker mitvollzogen wird (Vgl.52;S.523).

Nach all diesen Überlegungen lassen sich die Erziehungsaufgaben, die die körperliche Erziehung nach sozialistischer Auffassung zu leisten hat, abschließend wie folgt bestimmen:

1. Erziehung zum sozialistischen Arbeitsverhalten,
2. Erziehung zur Verteidigungsbereitschaft,
3. Erziehung zum Kollektivismus,
4. Erziehung zur bewußten Disziplin,
5. Willensschulung,
6. Erziehung des ästhetischen Gefühls und Verhaltens.

Die so entwickelten Erziehungsaufgaben bezeichnen zugleich die wesentlichen **m o r a l i s c h e n Q u a l i t ä t e n** des "neuen Menschen". Wir können hier auf das Wesen der sozialistisch-kommunistischen Moral nicht näher eingehen, aber die besonders enge Verbindung der Erziehungsaufgaben der Körpererziehung zu dieser Moral muß sichtbar werden: Boldyrjow weist in einem Aufsatz, in dem er Lenins und Stalins Vorstellungen über die Erziehung zur kommunistischen Moral entwickelt, u.a. auf folgende Aufgaben hin: "Erziehung zur kommunistischen Prinzipienfestigkeit und Ideentreue. Erziehung zur Kühnheit und Furchtlosigkeit im Kampf für den Kommunismus. Erziehung zur Disziplin und zum Gemeinschaftsgeist. Erziehung zu einer neuen, zu einer kommunistischen

Einstellung gegenüber der Arbeit und dem gesellschaftlichem Eigentum. Erziehung zu sozialistischem Humanismus, Optimismus und Lebensfreude" (161;S.37 f.).

Bereits diese Aufzählung läßt erkennen, daß die moralischen Qualitäten des "neuen Menschen" mit den Erziehungsaufgaben der Körpererziehung weitgehend übereinstimmen.

1958 geht Ulbricht auf die besondere Situation in Mitteldeutschland ein und verkündet vor dem V. Parteitag der SED die 10 Gebote der sozialistischen Moral. Für die Körpererziehung werden besonders im zweiten, fünften und siebten "Gebot" die Maßstäbe gesetzt. Sie lauten:

"2. Du sollst Dein Vaterland lieben und stets bereit sein, Deine ganze Kraft und Fähigkeit für die Verteidigung der Arbeiter-und Bauern-Macht einzusetzen.

.....

5. Du sollst beim Aufbau des Sozialismus im Geist der gegenseitigen Hilfe und der kameradschaftlichen Zusammenarbeit handeln, das Kollektiv achten und seine Kritik beherzigen.

.....

7. Du sollst stets nach Verbesserung Deiner Leistung streben, sparsam sein und die sozialistische Arbeitsdisziplin festigen" (144;S.15 f.).

Diese "Gebote der sozialistischen Moral" sind, wie der Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule 1959 feststellt, "Unterrichtsgegenstand und Grundlage der gesamten Erziehungsarbeit der sozialistischen Schule" (Vgl.153a;S.14). Auf die Körpererziehung bezogen, sind sie "für das gesamte Handeln und Verhalten unserer jungen Sportler Richtschnur" (Vgl.4;S.785).

Eine erste Stellungnahme zu den erörterten sozialistischen Auffassungen vom Ziel und von den Aufgaben der körperlichen Erziehung und Bildung dürfte die Zustimmung auch all jener Leibeserzieher und Pädagogen haben, die nicht unter dem so-

zialistischen Erziehungsanspruch stehen: Soweit es sich um die Bildungsaufgaben handelt, können die dort entwickelten Vorstellungen anerkannt werden. Auch die der Körpererziehung zuerkannte Möglichkeit, solche Charaktereigenschaften wie Kühnheit, Entschlossenheit, Selbstüberwindung und Selbstvertrauen, Diszipliniiertheit u.a. zu entwickeln und zu festigen, findet unsere Zustimmung. Der tiefgehende Unterschied zu unseren Vorstellungen beginnt dort, wo die sozialistische Theorie diesen Bereich verläßt und politisch-ideologische Forderungen aufstellt.

3. Die Verwirklichung der Erziehungsaufgaben in der schulischen Körpererziehung

Um nach den bisherigen prinzipiellen Erörterungen nun auch noch einen etwas konkreteren Einblick in die Art und Weise zu geben, wie die sozialistische schulische Körpererziehung in ihrer Unterrichtspraxis die vom "neuen Menschen" geforderten moralischen Qualitäten ansprechen und fördern will, sollen in diesem Abschnitt aus dem soeben entwickelten Kanon der Erziehungsaufgaben drei herausgegriffen und in ihrer Verwirklichung eingehender dargestellt werden: die Erziehung zum sozialistischen Arbeitsverhalten, die Entwicklung der Verteidigungsbereitschaft und die Erziehung zum Kollektivismus. - Wenn wir hier also auf die Willensschulung, auf die Erziehung zur bewußten Disziplin und die Entwicklung des ästhetischen Gefühls und Verhaltens nicht eingehen, so bedeutet das keine Minderbewertung dieser Aufgaben. Die Auswahl geschieht lediglich, um den Umfang dieser Erörterungen in vertretbaren Grenzen zu halten.

a) Erziehung zu sozialistischem Arbeitsverhalten

aa) Die Bedeutung der Arbeitserziehung

Im ganzen kommunistischen Lager wird immer wieder die Notwendigkeit der Arbeitserziehung betont. So heißt es im Programm des XXII. Parteitages der KPdSU: "In den Mittelpunkt der Erziehung stellt die Partei die Entwicklung einer kommunistischen Einstellung aller Mitglieder der Gesellschaft zur Arbeit" (156;S.139).

Obgleich die sozialistische Sporttheorie keine Wertrangordnung ihrer Erziehungsaufgaben aufstellt, müssen wir in der "E r z i e h u n g z u r A r b e i t u n d z u m s o z i a l i s t i s c h e n A r b e i t s v e r h a l t e n" ganz ohne Zweifel ein besonderes wichtiges Anliegen der Körpererziehung sehen.

Die hohe Wertschätzung dieser Erziehungsaufgabe ergibt sich aus den a n t h r o p o l o g i s c h e n u n d ö k o n o m i s c h e n Vorstellungen des Marxismus. Bei der Betrachtung des Marx'schen Menschenbildes haben wir bereits ausführlich auf die Bedeutung der Arbeit für den Menschen hingewiesen. Wie dort herausgestellt wurde, ist der Mensch das E r g e b n i s d e r e i g e n e n T ä t i g k e i t. Indem der arbeitende Mensch die Natur verändert und sie nach seinen Bedürfnissen gestaltet, verändert und gestaltet er gleichzeitig auch sich selbst. So kommt es im Verlauf der gesellschaftlichen Entwicklung zu einer stetigen Veränderung der physischen und geistigen Kräfte des Menschen. Die Sprache, das Denken und die geistigen Interessen stellen sich als Ergebnis der Auseinandersetzungen des Menschen mit der Umwelt dar. Ohne Arbeit verkümmert der Mensch; er kann seine Wesenskräfte nicht vergegenständlichen.

Weiter ergibt sich aus ö k o n o m i s c h e n Ü b e r l e g u n g e n die fundamentale gesellschaftspolitische Bedeutung von Arbeit und Produktion. Der gesellschaftliche Fortschritt und der Sieg des Kommunismus hängen direkt von der Produktionssteigerung ab. Diese Einsicht ist wohl der

Grund dafür, daß auch in Mitteldeutschland die größten Anstrengungen zur Stärkung der Produktivkraft "Mensch" unternommen werden. Dabei richtet sich das Interesse nicht nur auf den engeren wirtschaftlichen Bereich, das gesamte gesellschaftliche und kulturelle Leben wird auf den Arbeitsprozeß hingeordnet. So haben beispielsweise auch Kunst und Literatur den Bezug zu Arbeit und Produktion herzustellen.

In diesem Sinne erfüllt auch die sozialistische Arbeitserziehung eine doppelte Funktion: Ö k o n o m i s c h gesehen will sie die Schüler auf den Produktionsprozeß vorbereiten. Dann stehen also Produktionsausbildung und produktive Arbeit im Vordergrund. Kalinin erklärt in diesem Zusammenhang, daß die weitere sozialistische Entwicklung davon bestimmt werde, "in welchem Maße die heranwachsende Generation bereit und fähig ist, zum Nutzen der Gesellschaft zu arbeiten, die moderne Technik zu meistern und zu vervollkommen, das kulturell-technische Niveau der Produktion zu erhöhen und die Arbeitsproduktivität ständig zu steigern" (44;S.18). - Sozialistische Arbeitserziehung geht jedoch über diese praktischen Zwecke weit hinaus. Sie zielt auf das I n n e r e des Menschen und will helfen, den Gegensatz von Denken und Handeln, von geistiger und körperlicher Arbeit, von Individuum und Gemeinschaft zu überwinden: "So wird durch die Erziehung zur Liebe zur Arbeit die Voraussetzung für die allseitige freie und schöpferische Persönlichkeit geschaffen" (118;S.6).

Der Mensch muß lernen, die Arbeit aus dem Innersten heraus zu bejahen, aus dem Wissen, daß er ohne sie nicht sein kann. Wenn es dann dem Lehrer gelingt, solche "Liebe zur Arbeit" im Schüler zu entzünden, wird die Arbeit aufhören, "lediglich Existenzmittel zu sein und sich in ein wahres Schöpfungstum, in eine Quelle der Freude verwandeln" (Vgl.156;S.72).

Jeder muß also bereits in jungen Jahren die Arbeit kennenlernen. Vorschulische Erziehungseinrichtungen wie Kinderhort und Kindergarten bieten dazu die ersten Möglichkeiten, und insbesondere das Spiel der Kinder wird als Vorbereitung auf die Arbeit gewertet. Der sowjetische Pädagoge Makarenko, der sich

im übrigen mit der vorschulischen Erziehung nur wenig befaßt hat, ermahnt die Eltern, die Kinder schon früh zur Arbeit hinzuführen. Welches Ansehen und welchen Platz das Kind später einmal in der Gesellschaft erringen wird, ist, wie er sagt, davon abhängig, "inwieweit es imstande ist, an der Arbeit der Gemeinschaft teilzunehmen, wie es dazu vorbereitet ist" (Vgl. 63;S.45). Denen, die ganz in der Arbeit aufgehen, stehen jene "Schädlinge der Gesellschaft", "Saboteure" und "Provokateure" gegenüber, die mit Scheu an sie herangehen, "die sozusagen den Schweiß der Arbeit fürchten und bei jedem Schritt nichts anderes tun als überlegen, wie sie die Arbeit so rasch wie möglich loswerden" (Vgl.ebenda;S.46).

bb) Das Verhältnis der Arbeit zu Körperkultur und Körpererziehung

Wenn - wie der Marxismus lehrt - Arbeit und Produktion das Fundament aller materiellen, geistigen und kulturellen Werte der Gesellschaft bilden, die ohne die ständige progressive Arbeitsleistung stagnieren würde, dann müssen auch Körperkultur und Sport von der Arbeit her ihre Prägung erfahren haben. Wir wollen diesem Problem nachgehen.

Die Diskussion um die Frage nach dem Verhältnis von Körperkultur und Sport zu Arbeit und Produktion war in der mitteldeutschen Sporttheorie zwar vereinzelt schon früher begonnen worden; in aller Breite wurde sie aber erst ausgetragen, als H. Bernett in einer Fachzeitschrift der Bundesrepublik die sozialistisch-kommunistische Position angriff (Vgl.Nr.8). Unter der Überschrift "Totale Rationalisierung?" wehrt sich Bernett gegen die "Verzweckung" der Leibesübungen, wie sie im Marxismus propagiert werde. Er betont, daß Sport, Leibesübungen und Leibeserziehung "Gegenpole der Arbeit" seien. In der Tendenz, Leibesübungen und Leibeserziehung der Arbeitswelt radikal unterzuordnen, sieht Bernett eine "Wesensverfälschung". Eine genetische oder kausale Verknüpfung beider Phänomene mache Sport und Leibeserziehung "zum Instrument der Planwirtschaft" und "zum Opfer der totalen Rationalisierung" (Vgl.8;S.9).

Innerhalb der sozialistischen Körpererziehung stieß diese Stellungnahme auf lebhaft Kritik und auf eine entschiedene Verteidigung des eigenen Standorts, der in diesen Auseinandersetzungen immer deutlicher herausgearbeitet wurde. Insbesondere war es W. Nitschke, Leiter des Instituts für Gesellschaftswissenschaften an der DHfK in Leipzig, der das Verhältnis von Arbeit und Körpererziehung zu klären versuchte. Wir können Nitschke als Sprecher der gesamten marxistischen Sporttheorie ansehen. Seine Aussagen sind - vom marxistisch-kommunistischen Standpunkt aus gesehen - durchaus folgerichtig: Bernetts Konzeption lehnt er als "ahistorisch" ab. Vor allem fehle diesem die Kenntnis der entscheidenden Bedeutung der Arbeit für den Menschen (Vgl.83;S.415). In den frühen Anfängen der Körperkultur sieht er "ein unmittelbares Hilfsmittel bei der Erzeugung der lebensnotwendigen Produkte"(Vgl. ebenda). Erst mit der wirtschaftlichen Entwicklung der Gesellschaft und der dadurch bewirkten Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit, mit der Entstehung des Privateigentums an den Produktionsmitteln und der Klassenteilung der Gesellschaft, habe sich die Körperkultur von der Produktion gelöst und sei zu einer "relativen Selbständigkeit" gelangt. Sie bleibe aber, wie Nitschke sagt, "eine spezifisch-gesellschaftliche und damit zugleich historische Erscheinung, wobei sie als Ganzes erst von der gesellschaftlichen Formation her ihren Zweck erhält" (ebenda). Nitschke spricht in diesem Zusammenhang von einer "Ablösung der Körperübungen vom unmittelbaren Produkt", die mit der weiteren Entwicklung des Menschen Hand in Hand ging. Dabei habe sich der Mensch aus seinen engen Bindungen an die Not des Augenblicks gelöst und sei zu einer gewissen Freiheit gelangt, die sich auch auf dem Gebiet der Körperübungen auswirkte. Deren Bindung an die gesellschaftliche Struktur und die ökonomische Basis bleibe aber bestehen; eine echte Selbständigkeit der Körperkultur könne es nicht geben, bestenfalls dürfe von einer "relativen" Zweckfreiheit gesprochen werden.

Die sozialistische Sporttheorie erinnert in diesem Zusammenhang an die paläolithischen Höhlenmalereien und Felszeich-

nungen, auf denen die Jäger beim Lauf, Sprung und Wurf dargestellt sind. Diese Zeichnungen dokumentieren - wie es heißt - die ursprüngliche Verbindung der Körperübungen mit dem Arbeitsprozeß (Vgl.152;S.5).

Nitschkes Gedanken über die Abhängigkeit der Körperkultur von der Arbeit werden u.a. durch Samoukow ergänzt. Dieser knüpft an die Vorstellungen von F. Engels vom "Anteil der Arbeit an der Menschwerdung der Affen" an. Durch die Arbeit kam es - wie Samoukow darlegt - zur Entwicklung des Organismus, und der Mensch wurde allmählich geschickter und gelenkiger, "seine Fertigkeiten im Gehen, Springen, Werfen, Klettern und Schwimmen vervollkommneten sich" (Vgl.90;S.118). Die Anforderungen der Jagd und der Arbeit führten dann den Urmenschen auch bald zur Unterweisung der jungen Generation in den elementaren Körperübungen wie Gehen, Laufen, Springen, Schwimmen und Werfen. Erst im weiteren Verlauf der geschichtlichen Entwicklung seien diese "Elemente des Arbeitsprozesses" relativ selbständig geworden.

In diesem Zusammenhang darf auch auf K. Meinel hingewiesen werden, der ebenfalls der Ansicht ist, daß die körperlichen Übungen zuerst der "Vorbereitung auf die Arbeitsbewegungen" gedient hätten (Vgl.73;S.27 f.). Im ältesten deutschen Volkstanzgut sei dieser Bezug zu Arbeit und Produktion noch deutlich sichtbar: die Handwerkertänze des Mittelalters spielten "die Sorge um die Sicherung der Existenz" wider.

Den Beweis für die ursprüngliche Abhängigkeit der Leibesübungen vom Produktionsprozeß gewinnt die marxistische Theorie noch auf einem zweiten Wege, indem sie von einem Vergleich der Arbeitsmotorik und der sportlichen Motorik ausgeht: "Wir verstehen unter Arbeitsmotorik", so sagt K. Meinel, "die Gesamtheit aller Bewegungen des Menschen, die der Erzeugung lebensnotwendiger Güter dienen. Die sportliche Motorik umfaßt alle Bewegungen, die nicht mehr unmittelbar nützlichen Zwecken dienen, sondern als Mittel zur Erhaltung der Gesundheit, zur Erhöhung der motorischen Leistungsfähigkeit, zur Vorbereitung auf die

Arbeit und auf die Verteidigung und zur allseitigen Bildung und Erziehung des Menschen verwendet werden" (72;S.626). Die Grundformen der sportlichen Motorik seien in ihren Ursprüngen aus den Grundformen der Arbeitsmotorik abzuleiten. Wenn auch die moderne sportliche Motorik nicht immer der Arbeitsmotorik entspreche - Meinel nennt als Beispiel Übungen wie Flanke, Riesenfelge, Skisprung u.a. - , so sei die Verwandtschaft beider Bewegungsabläufe, soweit es sich um umfassende "ganzkörperliche Betätigungen" handele, doch nicht zu bestreiten. Worin besteht die Verwandtschaft? Nicht in einer "figuralen Übereinstimmung"; die Verwandtschaft zeige sich vielmehr darin, daß eine planmäßige und systematische Körpererziehung die Bewegungskoordination - wie sie bei der körperlichen Arbeit verlangt wird - beeinflusst. Die Körperübungen sind also nach Meinels Auffassung eine *V o r s c h u l u n g* der Produktionstätigkeit. Sie sollen die richtige räumlich-zeitliche Gliederung der Bewegung schulen, das Gefühl für die dynamisch-zeitliche Gliederung des Bewegungsablaufs vermitteln, den Bewegungsfluß und die Bewegungselastizität vervollkommen und den Sinn für die rechtzeitige Bewegungsvorausnahme entwickeln (Vgl.72;S.628).

Die sozialistische Sporttheorie lehnt also die "Bewegung an sich" ab. Sie wirft der "bürgerlichen Sporttheorie" vor, daß sie die Produktionsbedingtheit aller gesellschaftlichen Formationen nicht beachte und daher zu einer absoluten Trennung von Arbeit und Sport komme. Hier werde die materielle Verwurzelung jeder sportlichen Betätigung nicht begriffen (Vgl. 84;S.397 f.).

So wird durch diese Theorie, daß Arbeit und Produktion die "erste Quelle" von Leibesübungen und Körpererziehung sind, dem Lebensbereich der Körperkultur sein Ort im System des dialektischen Materialismus eindeutig zugewiesen. In der Praxis der Körpererziehung bedeutet diese ihre enge Abhängigkeit von der Arbeit, daß stets überprüft werden muß, wo und wie sie ihren Beitrag zur Produktionssteigerung leisten kann. Die Aufgabe ist gelöst, wenn es ihr gelingt, die Vorausset-

zungen zu schaffen "für die Heranbildung guter Facharbeiter, intensive, schöpferisch und ausdauernd arbeitende Menschen, die mit Optimismus, Tatkraft und Elastizität die Ziele des sozialistischen Aufbaues verfolgen" (18;S.200).

Wenn Nitschke H. Bernetts Gedanken als "Mysterienproduktion" bezeichnet und statt dessen Sachlichkeit und Wissenschaftlichkeit verlangt (Vgl.83;S.410 f.), dann wird man dabei immer - um zu einer sachlichen Wertung dieser Thesen zu gelangen - seine Ausgangsposition im Auge behalten müssen. Die sozialistische Auffassung, nach der Körperübungen eine "notwendige Lebensäußerung" darstellen, die im praktischen produktiven Handeln ihre Wurzel hat, wird nur aufrecht erhalten werden können, wenn die marxistische Lehre in ihren Grundsätzen angenommen wird. Tatsächlich treffen in dieser Frage nach dem Verhältnis von Arbeit und Körperkultur gegensätzliche weltanschauliche Meinungen aufeinander. Auf der einen Seite steht eine Konzeption, die mit Marx der Auffassung ist, daß die Entwicklung der Ideen und des Bewußtseins unmittelbar in die praktische "Arbeit" verflochten ist und daß in dieser Beziehung Körperkultur und Körpererziehung keine Ausnahme machen, auf der anderen Seite steht eine Anschauung, die an der Eigenständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und am Eigenwert der Leibesübungen festhält und die dieses Lebensgebiet als einen f r e i e n gesellschaftlichen Bereich eigenen Ursprungs und eigenen Rechts anerkennt.

cc) Das Prinzip der polytechnischen Bildung im Turnunterricht

Nachdem die polytechnische Oberschule in Mitteldeutschland die äußeren Bedingungen für die sozialistische Erziehung bereitgestellt hatte, stellte sich den einzelnen Unterrichtsfächern die Frage, wie in ihnen die von Marx geforderte polytechnische Bildung und Erziehung verwirklicht werden könne. Zu den Möglichkeiten der Körpererziehung heißt es im Lehrplan: "durch die im Turnunterricht erworbenen Eigenschaften werden auch günstige Voraussetzungen für die produktive Ar-

beit der Schüler geschaffen" (153c;S.1).

In der pädagogischen Fachliteratur, auf Konferenzen und Tagungen - vornehmlich während der Einführung des ersten Lehrplanwerkes - wurde das Problem der Ausrichtung der Körpererziehung auf den Arbeitsprozeß häufig erörtert. Hinzu kamen die Diskussionen in der breiten Öffentlichkeit. Dabei erfuhr die scheinbar ungezwungene Aussprache durch die konkreten Vorstellungen der Partei eine bestimmte Lenkung im Sinne der von Ulbricht 1958 in seinem Referat auf dem V. Parteitag der SED aufgestellten Forderung: "In allen Unterrichtsfächern wird die Einheit von Theorie und Praxis mit Hilfe des polytechnischen Unterrichts und der Produktionsarbeit hergestellt. So wird das sozialistische Bewußtsein bei allen Schülern entwickelt, sie werden auf das praktische Leben in der sozialistischen Gesellschaft vorbereitet" (144;S.21).

Hinsichtlich der Frage nach dem Verhältnis von polytechnischer Bildung und schulischer Körpererziehung entwickelten sich zwei Theorien und Praktiken: Während auf der einen Seite die körperlichen Übungen *d i r e k t* auf die polytechnische Bildung hingeordnet werden, trat eine zweite Richtung für eine *i n d i r e k t e* *Z u o r d n u n g* ein. Diese letzte Richtung ist jedoch von weniger großem Einfluß.

Die Verfechter der *d i r e k t e n* *A u s r i c h t u n g* sahen im "Unterrichtstag in der Produktion" - der mehrere Jahre hindurch von der 7. Klasse an wöchentlich einmal in allen Schulen durchgeführt wurde - den Höhepunkt der schulischen Arbeit. Auf diesen Tag und auf die gesamte spätere Berufsarbeit hin sei die Körpererziehung auszurichten, und es gelte, im Turnunterricht die Eigenschaften zu entwickeln, die den Produktionsprozeß erleichtern. Aus dieser Intention heraus will F. Weinhold durch die sportliche Motorik besonders das Reaktionsvermögen und die Bewegungsökonomik fördern. Nach seiner Ansicht wird die körperliche Arbeit dadurch rationalisiert und die Arbeitsintensität gesteigert (Vgl.122; S.384 f.). - S. Rahlfs führte in seiner Ostberliner Schule zur Vorbereitung auf den Unterrichtstag in der Produktion

eine einleitende Gymnastik durch, bei der mit Rücksicht auf die sitzende Tätigkeit der Schüler am Produktionstag vor allem Streckübungen betrieben wurden. Mit einer solchen Praxis will er sich aber in Zukunft nicht mehr zufrieden geben; er regt an, in den Lehrplan einen Anhang solcher Übungen aufzunehmen, die direkt produktionsbezogen sind, und er sucht im Unterricht neue Wege, um auch das Geräteturnen und die Leichtathletik der Vorbereitung auf den Produktionstag dienstbar zu machen (Vgl.88;S.584).

P. Kunath und G. Thieß betonen, daß bereits o r g a n i - s a t o r i s c h e M a ß n a h m e n das Prinzip der Polytechnischen Bildung fördern können. Den Transport und den Auf- und Abbau der Turngeräte und Hilfsmittel und die Pflege der Geräteräume werten sie als Hilfe zur Arbeitserziehung. Man solle sich bemühen - so empfiehlt Thieß - die Geräteräume "wie gute Materiallager" einzurichten und auf diese Weise den Schülern einen Zusammenhang von Turnen und Arbeit zu zeigen. Ein weiterer Ansatzpunkt sei die Mitarbeit der Schüler beim Bau von Übungsstätten. Hier stelle sich Stolz auf das gelungene Werk ein und "Verachtung gegenüber Kleinmütigen und Feinden, die die Entwicklung hemmen oder das Neue zerstören wollen (Vgl.51;S.175).

Die Ausrichtung der Körpererziehung auf die polytechnische Bildung stellt an den Lehrer hohe Anforderungen. Er muß den Produktionsvorgang selbst kennen. Es wird vom Turnlehrer gefordert, die Schüler an ihren Arbeitsplätzen aufzusuchen und ihnen zu zeigen, wie sie ihre Aufgabe in der Produktion durch zweckmäßige Arbeitsbewegungen leichter bewältigen können. Seine Beobachtungen sollen dann den weiteren Aufbau des Unterrichts bestimmen (Vgl.141;S.479).

Im übrigen steht die praktische Verwirklichung des polytechnischen Prinzips in der schulischen Körpererziehung in Mitteleuropa unter folgenden methodischen Gesichtspunkten:

1. das Prinzip der Anwendbarkeit: Es sollen solche Übungen geturnt werden und solche Geräte benutzt werden, die einen unmittelbaren Bezug zum Arbeitsprozeß herstellen;

Übungen dieser Art sind z.B. Hindernisturnen, Kleiderschwimmen, Gymnastik mit Schwung- und Wurfgeräten, Klettern u.a.;

2. die Forderung nach einer vielfältigen Bewegungsschulung: sie soll sich auf die wichtigsten Sportarten erstrecken und vom Schüler *b e w u ß t* betrieben werden; zu diesem Zweck wird der Bewegungsablauf bereits in der Unterstufe einer bewußten Feininformation unterzogen und durch häufiges Wiederholen der Übungen die Bewegungssicherheit gestärkt.
3. Der Sportunterricht muß bei jeder Gelegenheit die Leistung betonen; dadurch sollen beim Schüler Beharrlichkeit, Konzentration und zielbewußtes Handeln entwickelt und so die für die sozialistische Arbeit notwendigen moralischen Verhaltensweisen angesprochen werden.
4. Auch im Sportunterricht wird der "Kampf gegen Verlust- und Wartezeiten" durchgeführt und eine Intensivierung in Anlehnung an die "Neuererbewegung" der Industrie betrieben.

Die Auseinandersetzungen um die Realisierung des polytechnischen Unterrichtsprinzips in der Körpererziehung zeigen, daß darin ein gewisser Spielraum besteht, ohne daß aber die Notwendigkeit der Ausrichtung der Körperübungen auf die Produktion je in Frage gestellt wird. Und während noch R. Winter 1957 dem Turnunterricht nur einen "mittelbaren Beitrag" für die polytechnische Bildung zuerkennt und die Möglichkeit, auf diesem Wege Arbeitserfahrungen und das Wissen um Produktionsvorgänge zu vermitteln, ablehnt (Vgl. 127; S 602 ff), zeigt die jüngste Diskussion, daß in der offiziellen sozialistischen Sporttheorie der Bezug zur Produktion und zur Arbeitserziehung gewahrt wird.

Von einzelnen Fachvertretern wird - neben der direkten Ausrichtung der Körpererziehung auf Arbeit und Produktion - ihre *A u s g l e i c h s - u n d E n t s p a n n u n g s - f u n k t i o n* betont. Schon 1954 wurde an der DHfK ein "Forschungskollektiv Arbeitsproduktivität und Sport" gegründet, das die Möglichkeiten der Intensivierung des Arbeitsprozesses erforschen sollte. Der Ausschuß sah in der *A u s*

g l e i c h s g y m n a s t i k ein geeignetes Mittel, die Produktionssteigerung voranzutreiben. Diese Art der Gymnastik wird heute in allen kommunistischen Ländern gefördert, und es ist imponierend, welche Anstrengungen zu ihrer Organisation und Verbreitung unternommen werden. Auch W. Ulbricht hat wiederholt ihren Wert unterstrichen und von den Betriebsleitungen verlangt, daß sie dem Problem der Ausgleichsgymnastik mehr Aufmerksamkeit schenken. Sie ist für ihn "ein Mittel zur Hebung der Leistungsfähigkeit, zur Senkung des Krankenstandes und der Unfallhäufigkeit" (Vgl.28;S.328). Dieser Gedanke wurde von der schulischen Körpererziehung aufgegriffen; die Ausgleichsgymnastik soll durch Entspannungsübungen bereits "im polytechnischen Unterricht der Schule und in der Lehrwerkstatt beginnen" (Vgl.152;S.67). In diesem Sinne verfügt die "Schulordnung" der Oberschule, daß die längere Pause während des Vormittags für die "Pausengymnastik" zu nutzen sei (Vgl. 31;S.150).

Abschließend gelangen wir zu folgendem Ergebnis: Weitgehend hat sich heute in der Unterrichtspraxis der sozialistischen Körpererziehung K. Meinels Ansicht von der Funktion des Turnunterrichts als einer *i n d i r e k t e n V o r s c h u l u n g* der Arbeitsbewegungen durchgesetzt. Danach sollen die im Turnunterricht erworbenen Qualitäten auf Bewegungsabläufe der Produktion bezogen werden. Für diese "Schulung der gemeinsamen Qualitäten" von Arbeit und Körpererziehung gelten u.a. folgende methodische Grundsätze:

1. In jeder sportlichen Bewegung soll eine klare räumliche und zeitliche Gliederung herausgearbeitet werden;
2. es gilt, eine zweckmäßige Rhythmisierung der sportlichen Bewegungsabläufe zu erreichen;
3. eine bewußte Formung des Bewegungsablaufs und der Bewegungselastizität ist anzustreben;
4. die Fähigkeit der zweckmäßigen Bewegungsübertragung muß entwickelt werden und zwar sowohl durch Übungen ohne Gerät - also durch eine reine Koordinationsschulung der Gliedmaßen zueinander - wie durch Übungen an Geräten;

5. die Reaktionsschulung soll die Fähigkeit entwickeln, die kommende und die dann folgende Bewegungsphase zu antizipieren (Vgl.72;S.628 f.).

b) Die Entwicklung der Verteidigungsbereitschaft

aa) Der militante Charakter der sozialistischen
Körperkultur

Die zweite Aufgabe der schulischen Körpererziehung, die wir hier eingehender besprechen wollen, ist die Entwicklung der "B e r e i t s c h a f t z u r V e r t e i d i g u n g d e r H e i m a t", seit jüngster Zeit auch wohl einfach "W e h r e r z i e h u n g" genannt.

"So lange der Krieg als gesellschaftliche Erscheinung existiert, werden Körperübungen dazu benutzt, die Wehrkraft zu erhöhen" (152;S.62) so sagt die Enzyklopädie "Körperkultur und Sport"; und sie erinnert in diesem Zusammenhang an die alten Sagen und Dichtungen, aus denen zu entnehmen sei, daß schon in der Urgesellschaft die körperliche Ertüchtigung vom "Wehrmotiv" bestimmt war. Es wird auf die Kampfspiele und Körperübungen der Ritter im Mittelalter hingewiesen, und in Jahn's Turnbewegung sieht man das Anliegen, "die Jugend auf den B e f r e i u n g s k a m p f vorzubereiten" (Vgl.eben-da). Während der Befreiungskämpfe der unterdrückten Klasse - insbesondere während der russischen Revolution - seien die Körperübungen eine Waffe beim Kampf um die Freiheit gewesen. Dazu heißt es: "Die Stärkung der körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Aneignung der moralischen Eigenschaften, die Erlernung des Partisanen-und Straßenkampfes, und die Bedienung aller Kampfmittel vom Pflasterstein bis zum Gewehr, das war z.B. der Inhalt der Arbeit der bewaffneten Kampfscharen des Proletariats vor und während der Revolution. ...Dieses Volksschaffen ist eine Quelle, auf die sich die sowjetische Körperkultur stützt" (105;S.426). G. Skorning macht

darauf aufmerksam, daß auch in Deutschland die sozialistische Körperkultur vornehmlich an die Revolutionszeit von 1848/49 und an die Kampferfahrungen der revolutionären Arbeiter-, Turn- und Sportbewegung während der Weimarer Republik anknüpfe (Vgl. 105; S. 457).

In vielen Veröffentlichungen, darunter auch zahlreiche sowjetische Beiträge - herausgegeben auf Initiative des Ministeriums für Nationale Verteidigung - wird immer wieder die Bedeutung der Körperkultur für die Kampfbereitschaft und Widerstandsfähigkeit des Soldaten betont. Ein aufschlußreiches Beispiel dieser Literaturgattung ist die aus dem Russischen übersetzte Schrift von S. P. Firpow (Vgl. Nr. 30). Der Verfasser führt aus, daß die moralischen Eigenschaften, die den Soldaten auszeichnen sollen, vom Grad seiner körperlichen Stählung abhängen. Aus ihr erwachse das Vertrauen in die eigene Kraft, das sich in Kühnheit und Entschlossenheit manifestiere (Vgl. 30; S. 37).

Aber obwohl also offenbar der kämpferisch-revolutionäre Ansatzpunkt als eine wichtige Quelle der Körperkultur gewertet wird, lehnt die sozialistische Sporttheorie den Vorwurf, Körperkultur und Sport militaristischen Tendenzen unterzuordnen, doch entschieden ab. Wie es dazu heißt, sei nicht alles, was mit Armee und Wehrrtütigung zu tun habe, einfach gleichzusetzen; der Militarismus sei eine typische Erscheinungsform kapitalistischer und imperialistischer Länder, im Kommunismus könne es ihn nicht geben. Man beruft sich dabei auf Lenin, der sagt: "Der moderne Militarismus ist ein Resultat des Kapitalismus. In seinen beiden Formen ist er eine 'Lebenserscheinung' des Kapitalismus: als Kriegsmacht, die von den kapitalistischen Staaten bei ihren äußeren Zusammenstößen verwandt wird ('Militarismus nach außen', wie sich die Deutschen ausdrücken), und als Waffe, die in den Händen der herrschenden Klassen zur Niederhaltung aller wirtschaftlichen und politischen Bewegungen des Proletariats dient ('Militarismus nach innen')" (10; S. 17). Demgegenüber soll das eigene Tun durch Bezeichnungen wie "Wehrbereitschaft" und

"Verteidigungsbereitschaft" sorgfältig von allen militaristischen Assoziationen abgesetzt werden. Selbst die Einführung der Militärdienstpflicht hat für den Sozialismus mit Militarismus nichts zu tun. Während die Bundeswehr die "Antivolkssarmee" ist und ihre Uniform "Kleid der Unehre" genannt wird, ist die Volksarmee eine "Armee des Friedens" (Vgl.9;S.197 ff). Die Erhöhung der eigenen Wehrfähigkeit hält die Gegner vom Angriffskrieg ab, und militärspportliche Übungen "dienen somit dem Frieden" (Vgl.152;S.63). Die Leibeserziehung der "kapitalistischen Länder" wird als ein Mittel angesehen, das die Regierungen in die Lage versetzt, sich Reservearmeen als "gehorsame Werkzeuge" für ihre Pläne zu schaffen (Vgl.2;S.31), dort dient die Körperkultur also nur dazu, das "militärische Potential zu vergrößern" (Vgl.152;S.63).

Unsere Aufgabe ist es nicht, diese Theorie im einzelnen zu überprüfen. Es sollte lediglich sichtbar werden, daß die sozialistische Körperkultur von ihrer Wurzel her auch der Entwicklung der Wehrbereitschaft und Verteidigungsbereitschaft dienen will, daß sie sich dabei aber gegen den Vorwurf wehrt, militaristisch zu sein. In diesem Zusammenhang muß noch darauf hingewiesen werden, daß dieser dialektischen Argumentation die kommunistische Lehre vom Krieg zugrunde liegt, die zwar "Aggressionskriege" ablehnt, sogenannte "Verteidigungs-, Befreiungs- und Revolutionskriege" aber als berechtigt ansieht (Vgl.ebenda).

Der wehrspportliche Charakter der sozialistischen Körpererziehung wird gelegentlich auch wohl direkt auf Karl Marx zurückgeführt. Aus seiner Forderung, die Arbeit mit Unterricht und Gymnastik zu verbinden, folgert man, er habe "pazifistische Tendenzen" bei der Jugenderziehung abgelehnt, die militärische Kampfkraft des Proletariats stärken wollen und daher für die körperliche Ausbildung auch militärische Übungen vorgesehen (Vgl.105;S.181).

Fragt man hier noch weiter, welches denn die Kriterien der sozialistischen Verteidigungsbereitschaft sind, an denen sich die schulische Körpererziehung auszurichten habe, so wird

einem geantwortet: der "patriotische Gehalt" der Verteidigungsbereitschaft erweise sich "in der Liebe und Treue zum sozialistischen Vaterland" und "in dem Haß gegen Kriegstreiber und Imperialisten, sowie in der Entschlossenheit, die sozialistischen Errungenschaften und die Heimat unter Einsatz aller Kräfte und Fähigkeiten bis zum äußersten zu verteidigen" (13;S.9).

bb) Die Entwicklung der Verteidigungsbereitschaft im Sportunterricht

Das Ziel der Wehrerziehung ist es, "bei allen Schülern und Berufsschülern die Überzeugung zu vertiefen, daß die Verteidigung des sozialistischen Vaterlandes Ehrenpflicht jedes Jugendlichen ist. Sie hat die Aufgabe, jedem Schüler vormilitärische und technische Kenntnisse zu vermitteln und ihn durch die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten und Fertigkeiten auf den Dienst in der Nationalen Volksarmee vorzubereiten" (149;Nr.E/IV/4). Die Wehrerziehung ist "ein untrennbarer Bestandteil der sozialistischen Erziehung" (Vgl.eben- da).

Demgemäß machen amtliche Direktiven und Erlasse der Jahre 1951 bis 1955 wiederholt auf die Verschärfung der Kriegsgefahr aufmerksam und fordern eine Erziehung zum "demokratischen Patriotismus". Den "glühenden Patrioten" zu schaffen, der bereit ist, sich für seine Heimat einzusetzen, das ist das oberste Erziehungsziel dieser Jahre. Seit 1956 wird zwar die Forderung nach Erziehung zur Arbeit und zum sozialistischen Arbeitsverhalten mehr in den Vordergrund gerückt; trotzdem ist die Aufgabe der patriotischen Erziehung auch weiterhin stets in Geltung geblieben, ja, wir können feststellen, daß sie seit 1961 erneut an Boden gewonnen hat (Vgl.158;S. 329).

1956 fordert der Minister für Volksbildung, den Turnunterricht den Vorstellungen von F. Engels entsprechend zu gestalten, die dieser in einem 1893 verfaßten Aufsatz "Kann Europa abrüsten?" entwickelt hatte. Hier wird darauf hinge-

wiesen, daß man jungen Menschen schon in der Schule leicht Kenntnisse von der Formierung geschlossener Trupps bis hin zur Kompaniestärke vermitteln könne. Aus diesem nicht näher spezifizierten Ansatz folgert der Minister, daß für Engels die vormilitärische Erziehung der Jugend ein wichtiges Anliegen gewesen sei. Er fordert: "Überwinden wir den pädagogischen Pazifismus im Turnunterricht! Machen wir den Turnunterricht auch für die vormilitärische Ausbildung unserer Jugend nutzbar!" (54;S.3).

In einer "Anweisung zur Unterstützung der Vorbereitung der I. Sommerspartakiade der befreundeten Armeen und zur Nutzung dieser Veranstaltung für die sozialistische Erziehung der Schüler" (Vgl.Nr.131) verfügt 1958 das Ministerium für Volksbildung, daß die Turnräte in den Bezirken und Kreisen mit den Kreis- und Bezirkskommandos der Volkspolizei Verbindung aufnehmen und gemeinsam planen sollen, wie diese "Spartakiade" unterstützt und erzieherisch ausgewertet werden könne. Die bereits bestehenden freundschaftlichen Beziehungen zu den Einheiten der "Nationalen Volksarmee" seien zu festigen und neue Verbindungen anzuknüpfen. Die "Sommerspartakiade" soll "Unterrichtsgegenstand aller Fächer" werden, und insbesondere der Sportunterricht soll "ganz unter ihrem Zeichen stehen"! Es wird empfohlen, außerschulische Sportveranstaltungen gemeinsam mit den Soldaten durchzuführen.

Ein interessantes Beispiel aus der Unterrichtspraxis bringt ein Aufsatz von J. Kapsch, der unter der Überschrift "Eine Schule auf dem richtigen Weg" berichtet, wie am 4. Oktober der "Tag der Verteidigungsbereitschaft" an der Friedrich-List-Schule in Berlin-Niederschönhausen durchgeführt wurde (Vgl.45;S.591 ff): Von den 346 Schülerinnen und Schülern der Schule waren 336 auf dem Schulhof "zum Appell" angetreten. Während die Mädchen in Erster Hilfe ausgebildet werden, marschieren die Schüler in zehn Gruppen, jede von einem Offizier der Volkspolizei angeführt, zum Schießplatz. Dort haben sie auf der Hindernisbahn, beim Schießen, im Geländelauf, beim Keulenzielwerfen und beim Umgang mit Karte und Kompaß

ihr Können unter Beweis zu stellen. Die Frage, ob dieser Tag auch Auswirkungen auf den Unterricht habe, bejaht Kapsch. Er kündigt an, daß fortan Hindernisläufe, Keulenwerfen und ähnliche Übungen, "die besonders auf den Dienst in unseren bewaffneten Organen vorbereiten", in den Turnunterricht eingebaut werden sollen. Und der Schulleiter erklärt dazu, solche "Tage der Verteidigungsbereitschaft" in Zukunft alle vier Wochen durchzuführen (Vgl.45;S.593).

Dieser "Wehrsporttag" der Friedrich-List-Schule, dem in Zukunft alle Pankower Schulen nacheifern wollen (Vgl.ebenda), entspricht ganz den Forderungen der Nationalen Volksarmee, wie sie etwa von Oberstleutnant G. Wuttke vertreten werden: die Verteidigungsbereitschaft der Jugend durch die schulische Körpererziehung zu erhöhen. Wuttke ist davon überzeugt, "daß in den bewaffneten Organen nicht nachgeholt werden kann, was in der Schulzeit versäumt wurde" (Vgl.130;S.591). Er empfiehlt für den Unterricht - neben der Vermittlung von allgemeinen Fertigkeiten - vor allem solche Übungsformen, die der militärischen Vorbereitung dienen, wie Hindernisturnen, Klettern, Werfen, Geländesport, Schwimmen, touristischen Skilauf und Spiele im Gelände. Der Turnlehrer soll durch seine "patriotische Gesinnung" Vorbild sein und die "hohen Ideale der sozialistischen Wehrbereitschaft" vertreten (Vgl.130;S.598).

Ein Blick auf den allgemeinen Lehrplan der polytechnischen Oberschule von 1959 bestätigt, daß die angeführten Beispiele durchaus nicht isoliert stehen, daß vielmehr der gesamte Unterricht auf die vormilitärische Ertüchtigung hin orientiert worden ist. Wie es dort heißt, soll die körperliche Erziehung "die Kinder und Jugendlichen zur Verteidigungsbereitschaft.." erziehen (Vgl.153c;S.2), indem "alle Möglichkeiten genutzt werden, um Keulenwerfen, Hindernisläufe, Geländeturnen, Geländespiele und Skitouristik - auch in Einzel- und Mannschaftskämpfen - zu pflegen" (ebenda;S.5). Vom 5. Schuljahr wird der Keulenzielwurf aus dem Stand in einen zehn Meter entfernten Kreis gefordert (Vgl.ebenda;S.11), und der Hinder-

nislauf der Klasse 7 ist eine Vorübung für die in der militärischen Grundausbildung üblichen Läufe (Vgl.ebenda;S.31). Im Skilauf steht der Langlauf im Vordergrund; so soll die Klasse 6 den "touristischen Langlauf" betreiben, dabei Transportgeräte bauen, Verletzte transportieren und eine Feuerstelle anlegen (Vgl.ebenda;S.27). In der Klasse 7 wird der Keulenzielwurf mit dem Langlauf verbunden; hinzu kommen Orientierungsläufe mit Karte und Kompaß, bei denen verschiedene Kontrollpunkte anzulaufen sind (Vgl.ebenda;S.40 f.).

Der Schießsport ist nicht als eigene Disziplin in den obligatorischen Unterricht aufgenommen worden, er wird jedoch bei den Wettkämpfen, die von der "Gesellschaft für Sport und Technik" organisiert werden, von der 6. Klasse an betrieben. Wie der "Beschluß über die weitere Entwicklung der Körperkultur und des Sports in der Deutschen Demokratischen Republik" fordert, soll sich das Schießen zu einem "Massensport" entwickeln. Dazu sind auf "allen Volksfesten, Erntefesten und ähnlichen Veranstaltungen sowie in Ausflugs- und Erholungs-orten... Schießstände der Gesellschaft für Sport und Technik einzurichten" (Vgl.43;S.42). Das Interesse des Ministeriums für Volksbildung an der Pflege des Schießsports zeigt besonders eine ministerielle "Mitteilung" aus dem Jahre 1958, in der den allgemeinbildenden Schulen ein bestimmter Gewehrtyp empfohlen wird (Vgl.149;Nr.A/5/47).

In diesem Zusammenhang muß auch auf das Sportabzeichen "Bereit zur Arbeit und zur Verteidigung der Heimat" hingewiesen werden, das bereits vom 6. Lebensjahr an erworben werden kann. Der Erwerb dieses Leistungsabzeichens setzt eine militärisch-sportliche Ausbildung voraus, die im engen Zusammenhang mit der schulischen Körpererziehung vermittelt wird. Nach dem Lehrplan der Oberschule vollzieht sich "der Prozeß der körperlichen Grundausbildung...zu einem wesentlichen Teil auf der Grundlage des Staatlichen Sportprogramms..., dessen Bedingungen in den einzelnen Altersstufen von allen Schülern erfüllt werden sollen" (153c;S.1). Der Lehrplan spricht also dem "Sportprogramm" einen "wesentlichen" Anteil

bei der körperlichen Grundausbildung zu (Vgl.ebenda), und dementsprechend ist in den letzten Jahren das Sportabzeichen mit seinen wehrsportlichen Übungen für den Sportunterricht und die Arbeit in den SSG zur wichtigsten Grundlage geworden. Folgende Kampfsportübungen wurden in den Turn-und Sportbetrieb der Schulen als Pflicht-bzw. Wahlübungen aufgenommen: Marsch mit und ohne Gepäck, Hindernislauf, Kleinkaliberschießen, Klettern und Keulenwurf (Vgl.41;S.486 f.).

Obleich also der wehrsportliche Charakter der schulischen Körpererziehung mit alledem schon hinreichend belegt ist, sei auch noch darauf hingewiesen, daß sogar die T o u r i s t i k für die Entwicklung der Verteidigungsbereitschaft in Dienst genommen wird; touristische Wanderungen und die in der DDR zahlreich durchgeführten "Ferienlager" sollen ebenfalls der vormilitärischen Ausbildung der Schüler dienen. Zu diesem Zweck arbeitet das "Komitee für Touristik und Wandern" mit der Schule, der Pionierorganisation und der FDJ Hand in Hand. Eine Schrift von E. Buggel wertet in diesem Sinne die Touristik als eine "grundlegende" Disziplin der Körpererziehung; sie sei eine Sportart, die mit der "Einsatzbereitschaft der Partisanen und der Arbeiter für die Befreiung vom kapitalistischen Joch" vertraut mache (Vgl.12;S.14). In einem anderen Buch über "Geländesport auf Wanderungen und im Ferienlager" (Vgl.Nr.13) entwickelt Buggel eine Systematik solcher touristischen Übungen für die elf-und zwölfjährigen Jungen. Dabei unterscheidet er "elementare geländesportliche Übungen" und "angewandte geländesportliche Übungen". Zu den "elementaren Übungen" gehören u.a. "Leobachtungsübungen" mit "Zielansprache und Entfernungsschätzen", "Übungen zur Anpassung an das Gelände" und "allgemeine Orientierungsübungen". Die "angewandten Übungen" umfassen touristische Wettkämpfe und Geländespiele.

Derartige t o u r i s t i s c h e W e t t k ä m p f e werden von Jungen Pionieren und Schülern häufig durchgeführt. Sehr begehrt ist z.B. das "Touristische Fünfkampfabzeichen". Die Bedingungen für die zwölf-bis vierzehnjährigen Jungen

sehen einen 8km-Geländeorientierungsmarsch, einen Hindernislauf, Luftgewehrschießen, Keulenzielwurf und Dauerschwimmen vor (Vgl.149;Nr.E/IV/4). Vom 14. Lebensjahr an kann das "Touristenabzeichen der DDR" in Bronze, Silber oder Gold erworben werden. Die Bedingungen für den Erwerb dieses Leistungsabzeichens betonen in noch verstärktem Maße den wehrsportlichen Charakter der Touristik.

Die G e l ä n d e s p i e l e sind die eigentlichen Höhepunkte der so verstandenen Touristik. Sie stehen zumeist unter einem politischen Thema und nehmen die Tradition der "proletarischen Sportbewegung" auf. Die Schüler werden angehalten, als "Helfer der Volkspolizei" die "Agenten" zu stellen und selbst "Agenten und Friedenskämpfer" zu sein (Vgl. 23;S.89). Interessant ist es, daß solche Praktiken aber auch pädagogischen Bedenken begegnen. So macht Lindner auf die Gefahr aufmerksam, der die Kinder ausgesetzt seien, wenn sie die Rolle der "reaktionären Kräfte" spielen. Er erinnert die Erzieher an ihre Verantwortung und regt an, bei Geländespielen den Gegner entweder durch Symbole zu ersetzen oder ihn garnicht in Erscheinung treten zu lassen. Das "Freund-Feind-Verhältnis" soll damit umgangen werden (Vgl.86;S.4 f.).

Erwähnt werden muß ferner die Tatsache, daß auch im Rahmen der Lehrerbildung eine touristische Ausbildung durchgeführt wird und daß seit September 1958 diese Disziplin an allen Instituten für Körpererziehung zur Pflichtausbildung des Studierenden gehört.

Der wehrsportliche Charakter der sozialistischen Körpererziehung wird in einzigartiger Weise sichtbar in der Arbeit der G e s e l l s c h a f t f ü r S p o r t u n d T e c h n i k (GST). Pfingsten 1952 forderte das IV. Parlament der FDJ vom Ministerrat der DDR die Gründung einer wehrsportlichen Jugendorganisation, wie sie in der Sowjetunion und in anderen Volksdemokratien bereits bestand. Am 7. August 1952 wurde die "Verordnung über die Bildung der 'Gesellschaft für Sport und Technik' " erlassen (Vgl.41;S.133 ff). Im "Zweiten Beschluß über das Statut der Gesellschaft für Sport und Tech-

nik: heißt es unter Abschnitt I: "Die Gesellschaft für Sport und Technik (GST) ist eine demokratische Massenorganisation in der Deutschen Demokratischen Republik. Sie vereinigt auf freiwilliger Grundlage Jugendliche und Erwachsene beiderlei Geschlechts und hat das Ziel, zur Festigung und Stärkung unserer Arbeiter-und Bauern-Macht, insbesondere ihrer Verteidigungskraft, beizutragen. Die GST nimmt aktiv teil am Kampf um den Sieg des Sozialismus und wirkt für die Weiterentwicklung der militärischen und anderen in der GST betriebenen Sportarten" (41;S.168 f.).

Im Mittelpunkt der Arbeit dieser Organisation, die heute etwa 600 000 Mitglieder umfaßt, steht die militär-technische und militär-wissenschaftliche Ausbildung. Die Mitgliedschaft kann mit dem 15. Lebensjahr erworben werden. Jedes Mitglied muß sich zunächst vier Monate der "Allgemeinen Ausbildung" unterziehen. Diese umfaßt:

Geländeausbildung	24 Stunden
Waffenausbildung	30 Stunden
Ordnungsübungen	4 Stunden
Sportausbildung	6 Stunden
Topographie	9 Stunden
Atomschutzdienst	2 Stunden
Sanitätsdienst	1 Stunde
Kontrollübungen	4 Stunden

Den Schwerpunkt der Ausbildung bildet das Schießen. Jedes Mitglied der GST wird am Karabiner, der Maschinenpistole, dem Maschinengewehr, der Pistole und dem Kleinkalibergewehr geschult (Vgl.87;S.7 ff).

Darüberhinaus betreiben die Sektionen der GST folgende Sportarten: Schießsport, Motorsport, Flugsport, Nachrichtensport, Dienst-und Gebrauchshundesport, Modellsport, Seesport, Pferdesport, Jagdsport, Taubensport (Vgl.41;S.177).

Die Arbeit der GST erstreckt sich heute über Stadt und Land, auf Schulen, Hochschulen und alle Jugendorganisationen. -

Aus all dem Gesagten dürfte zur Genüge deutlich geworden sein, daß die schulische Körpererziehung in der DDR ganz wesentlich auch auf die Erhöhung der Wehrbereitschaft der Jugend zielt und daß es daher keinesfalls eine subjektive Wertung ist, wenn wir feststellen, daß die Leibesübungen in der polytechnischen Oberschule u.a. auch eine vormilitärische Funktion zu erfüllen haben.

c) Erziehung zum Kollektivismus

aa) Das sozialistisch-kommunistische Kollektiv

Unter den Erziehungsaufgaben der Körpererziehung wurde oben neben der Hinführung zu sozialistischem Arbeitsverhalten und der Entwicklung der Verteidigungsbereitschaft - des weiteren die "E r z i e h u n g z u m K o l l e k t i v i s m u s" genannt.

Damit ist ein besonderes zentrales und beherrschendes Anliegen dieses Erziehungssystems berührt, von dem Theodor Litt einmal in einer kritischen Analyse der pädagogischen Situation im anderen Teile Deutschlands ausführt, erst der im Kollektiv aufgehende Mensch - der nicht nur als Teilnehmer am industriellen Prozeß, sondern in seiner lebendigen Ganzheit sich eingliedert und unterordnet - sei für den marxistischen Sozialismus der "wahre homo-humanus" (Vgl.59;S.73 ff).

In der Tat vertrat die gesamte marxistische Ideologie bis vor wenigen Jahren eindeutig diese Linie. Wie H. J. Lieber dazu feststellt, wurde in der Vergangenheit die gesellschaftlich-politische Einordnung generell als Indiz für den Grad der Entfaltung der sozialistischen Persönlichkeit gewertet (Vgl.58;S.7 ff).

Dieser "ideologische Denkschematismus der parteivermittelten Identifikation von Individuum und Kollektiv" - so fährt Lieber fort - bestehe jedoch heute in einer solchen Ausschließlichkeit nicht mehr. Er führt zum Beweis einige Veröffent-

lichungen marxistischer Philosophen an, die für das Eigenrecht der individuellen Interessen eintreten und den Wert des Einzelmenschen gegenüber dem Kollektiv betonen. Ob solche neuen Ansätze jedoch zu einer echten Polarität zwischen Individuum und Gesellschaft führen könnten, sei noch nicht abzusehen. - Im gleichen Sinne spricht auch der polnische Philosoph A. Schaff von einer "Rehabilitierung der Sache des Einzelmenschen" (Vgl.91;S.49). In seiner Auseinandersetzung mit dem Existentialismus Sartres wertet er die bisherige Unterschlagung dieses Problems im Marxismus als "Fehler", den es gelte "so rasch als möglich" gut zu machen (Vgl.92;S.61).

Diese neue Sicht ist leicht zu erklären: So lange alle Kräfte für den Klassenkampf eingespannt waren, mußte die Sache des Individuums zwangsläufig zu kurz kommen und die Aufmerksamkeit sich auf das Kollektiv richten. Hinzu kam ein gewisses Mißtrauen gegenüber dem Gedanken von der Freiheit des Individuums, der den Gegnern des Marxismus seit eh und je in der geistigen Auseinandersetzung wohl das wichtigste kämpferische Argument gewesen war.

Fortschrittliche marxistische Philosophen aber stellen sich dem neuen Problem. Sie halten dabei an der Konzeption vom Individuum als dem Produkt der gesellschaftlichen Verhältnisse fest, glauben jedoch, daß trotzdem die Frage nach der Freiheit des Menschen gestellt werden müsse. So lehnt Schaff eine "absolute Freiheit" des Individuums im Sinne des christlichen Personalismus und des Existentialismus ab; das Individuum bleibe an die historische Situation und an die gesellschaftlichen Verhältnisse gebunden. Für den Marxisten bedeute Freiheit aber "die Möglichkeit der Wahl zwischen verschiedenen Arten des Verhaltens in ein und derselben Lage" (Vgl. 92;S.87) entsprechend der "Unwiederholbarkeit des individuellen Seins" und der "Einmaligkeit seiner physischen Struktur" (Vgl.91;S.188 f.). Der Mensch sei kein "blindes Instrument", er sei "Schöpfer der Geschichte" und "ein spezifischer Mikrokosmos" (Vgl. ebenda;S.190). Wenn die kommunistische Gesellschaft vom Individuum die Übereinstimmung der

Privatinteressen und des privaten Verhaltens mit den gesellschaftlichen Notwendigkeiten fordern, dann bedeute das keine Selbstaufgabe der Individualität, sondern müsse "als notwendiges Übel empfunden werden, das in Dauer und Umfang auf ein Minimum zu beschränken ist" (Vgl.ebenda;S.51). Schaff fordert für den sozialistischen Menschen "Selbständigkeit des Handelns" und spricht sich sogar - wo es das Wohl der Gesellschaft verlangt - für einen vernünftigen Ungehorsam" aus (Vgl.ebenda;S.281). Wir sehen, auch der Marxismus bietet Ansatzpunkte, die die Sache des Einzelmenschen zur Geltung kommen lassen.

Solche neueren Strömungen innerhalb der marxistischen Philosophie geben also Veranlassung, das weitverbreitete Bild vom marxistischen Menschen als einem uniformen, gegängelten Menschen, zu überprüfen. Warum aber - so wird man hier vielleicht fragen - wird dann - trotz derartiger Tendenzen - im Rahmen dieser Arbeit dann doch immer noch der Gedanke der Kollektiverziehung so stark in den Vordergrund gerückt? Müßte nicht vielmehr eben der Nachweis geführt werden, daß und wie sich auch die marxistische Pädagogik um die Entwicklung des Individuums müht? - Gewiß, bei einzelnen Philosophen in mehreren kommunistischen Ländern sind bisher wenig beachtete Fragen in den Vordergrund getreten, und das Problem "Kollektiv" ist differenzierter geworden. Aber für uns hier geht es um die Erziehungswirklichkeit in der DDR, und dort ist eine so freimütige Diskussion, wie sie seit einigen Jahren in der Sowjetunion und in einigen Volksdemokratien geführt wird, noch nicht festzustellen. Im anderen Teile Deutschlands steht das kommunistische System noch zu stark in einer Frontstellung nach innen und außen; individuellen Tendenzen darf daher noch kein Raum gegeben werden; das Interesse richtet sich immer noch wie zwanghaft auf das Kollektiv und auf die Erziehung zum Kollektiv: "Jawohl", sagt R. Miller, "wir Marxisten bekennen uns vorbehaltlos zum Prinzip des Vorrangs der gesellschaftlichen Interessen vor denen des einzelnen, des Vorrangs der sozialistischen Gemeinschaft vor der Einzelpersönlichkeit" (76;S.215).

Die Kollektiverziehung bedeutet also - darin ist Th. Litt durchaus zuzustimmen - für die sozialistische Pädagogik Mitteldeutschlands nicht eine Aufgabe neben anderen; sie ist **P r i n z i p d e s p ä d a g o g i s c h e n T u n s** schlechthin. Es wäre darum irreführend, wollte man sie dem Bereich der Körpererziehung in der gleichen Weise zuordnen wie etwa die "Entwicklung der Verteidigungsbereitschaft", die ein spezifisches Anliegen der Körpererziehung ist. Kollektiverziehung dagegen soll im gesamten Unterricht betrieben werden, wobei dem Turnen und dem Sport allerdings eine besondere Verantwortung übertragen wird.

Ein besonderes maßgebliches und weitwirkendes Beispiel sozialistisch-kommunistischer Kollektiverziehung hat vor allem der sowjetische Pädagoge Makarenko gegeben, weshalb wir uns auch hier mit seinen Gedanken und seiner Methode etwas näher befassen müssen. Nach Makarenko ist "die sozialistische Gesellschaft...auf dem Prinzip der Kollektivität begründet. In ihr darf es kein isoliertes Individuum geben, das bald wie ein Pickel hervorspringt, bald zu Staub, der am Wege liegt, zermahlen wird, sondern nur ein Mitglied des sozialistischen Kollektivs" (61;S.352).

Was ist ein "Kollektiv"? Keine bloße Ansammlung von einzelnen Menschen, wie es etwa der lockere Zusammenschluß in einer Gruppe wäre: das Kollektiv ist vielmehr "ein zielbewußter Komplex von Individuen, die sich organisiert haben..." (Vgl.61;S.216). Wesentliches Merkmal ist der "sozialistische Ideengehalt", d.h. jedes Kollektiv hat eine gemeinsame sozialistische Zielsetzung: Alle ihre Ziele "stimmen mit den Interessen des sozialistischen Aufbaus überein. Ohne diese sozialistische Zielsetzung kann kein Kollektiv entstehen"(64; S.40). Jedes ist damit - wie Makarenko sagt - ein Teil der übergreifenden Sowjetgesellschaft: "Auf ihm liegt die erste Verantwortung vor der Gesellschaft. Es ist Träger der ersten Pflicht vor dem ganzen Staate, denn nur durch das Kollektiv tritt jedes seiner Glieder in die Gesellschaft ein" (62;S. 169). So wird das Kollektiv zum "Erzieher der Persönlich-

keit" (Vgl.ebenda).

Der Mensch in der sozialistisch-kommunistischen Gesellschaft gehört vielen Kollektiven an und es besteht nur wenig Raum für die private Sphäre. Die erste Berührung mit dem Kollektivgeist erfährt er im Kindergarten und im Kinderhort. Es folgt das für die Erziehung so besonders wichtige "Schulkollektiv", das sich wiederum aus den verschiedenen "Klassenkollektiven" zusammensetzt. Daneben gibt es die Kollektive der FDJ und der JP mit ihren Unterorganisationen, weiter das "Betriebskollektiv", das "Hochschulkollektiv" usw. So ändern sich zwar die Namen, aber alle diese Kollektivkörperschaften greifen ineinander, "die seelische Situation der Angespanntheit in einer Masse, die Vergesellschaftung der Menschen bleibt stets die gleiche" (23;S.41).

Das Prinzip der Kollektivität wird in Mitteldeutschland von der Partei gefördert und findet die einhellige Zustimmung der sozialistischen Pädagogik, da es eben der Lehre von der Klassengesellschaft und der Auffassung von der Stellung und der Aufgabe des Menschen in dieser Welt entspricht: Nach allgemeiner Meinung befähigt diese Art der Erziehung die Jugend zur Mitarbeit am Aufbau des Sozialismus. Insbesondere die Ein-und Unterordnung des Einzelnen wird auf diese Weise geschult und entwickelt. So sagt Makarenko: "Wir haben als Produkt nicht einfach die Persönlichkeit hervorzubringen, die diese oder jene Züge aufweist, sondern das Mitglied eines Kollektivs, und zwar eines Kollektivs mit ganz bestimmten Merkmalen" (61;S.466). Der Gedanke der Kollektiverziehung erweist sich also als eine konsequente Folgerung aus der marxistischen Gesamtkonzeption und der ihr zugehörigen pädagogischen Theorie. Sozialistische Erziehung muß stets Kollektiverziehung sein (Vgl.64;S.32). Bestimmte, von der sozialistischen Moral verlangte Haltungen, wie Liebe zur Arbeit, bewußte Disziplin und Verteidigungsbereitschaft, seien nur mit ihrer Hilfe zu begründen und auszubilden. Dabei handelt es sich vor allem um folgende Eigenschaften und moralische Qualitäten, die das neue Verhältnis der Menschen unter-

einander kennzeichnen sollen: "die Überzeugung von der Einheit der individuellen und gesellschaftlichen Interessen; die Bereitschaft und Fähigkeit, andere zu führen und andererseits sich ihnen unterzuordnen sowie Kritik und Selbstkritik zu üben; das Bewußtsein von der Geborgenheit im Kollektiv" (143;S.34 f.). All dies zusammen als Ergebnis der Kollektiv-erziehung macht das "Kollektivbewußtsein" aus, das ein "Wesenszug" des sozialistischen Menschen sei. Bereits 1960 behauptete W. Ulbricht in einer "Staatsratserklärung", daß dieser Geist schon weithin die Beziehungen zwischen den Menschen bestimme: "Das Prinzip des bürgerlichen Individualismus wird mehr und mehr überwunden durch das humanistische Prinzip der sozialistischen Gemeinschaft, die auf der Gemeinschaft der Interessen aller Werktätigen beruht" (118;S.17).

Für die Schule ergibt sich aus all diesen Gedankengängen die große Aufgabe, sich selbst als vorbildliches Kollektiv zu konstituieren. Zunächst geht es dabei um die Schaffung des "Erzieherkollektivs", d.h. um die Durchformung des Lehrkörpers aus einem sozialistischen Geist. Der zweite Schritt ist dann die Gründung von "Schülerkollektiven". Und zwar muß damit schon in der ersten Klasse begonnen werden; die Schulanfänger sind bereits an eine "Kollektivordnung" zu gewöhnen und sollen ihre "individualistischen Neigungen" überwinden. Aus der "Kollektivordnung" entwickelt sich die "Kollektivehre", die das Gefühl der Ergebenheit gegenüber dem sozialistischen Staat sowie Verantwortung und Pflichtbewußtsein stärkt. Die "Kollektivehre" hält den einzelnen vor allem dazu an, sein Verhalten zu kontrollieren und sich zu bemühen, stets das Ansehen des Kollektivs zu wahren und zu mehren. Kollektivbewußtsein und Kollektivehre werden dann von selbst auch das Erlebnis "persönlichen Glücks" vermitteln, d.h. die Schüler werden erleben, daß "das große und wirkliche Glück nur dann entsteht, wenn die persönliche Tätigkeit des Menschen mit den Bestrebungen der Gesellschaft harmoniert"(134; S.3). Tritt diese emotionale Bejahung des Kollektivs ein, dann ist die Erziehungsaufgabe erfüllt.

Der polytechnischen Oberschule wird - schon von ihrer äußeren Struktur her - eine besondere Eignung für die Kollektiverziehung zugesprochen. Sie führe durch die in ihr geübte gesellschaftlich-nützliche Tätigkeit und die produktive Arbeit die Jugend zu engem Kontakt mit den Arbeitern; die Schüler lernten so die Arbeiter "in der Produktion, in der täglichen Klassenkampfsituation kennen. Sie sehen nicht nur zu und bestaunen die Arbeiter als lebendige Anschauungsexemplare für den gesellschafts-wissenschaftlichen Unterricht, sondern arbeiten mit ihnen gemeinsam..." (64;S.48).

Es muß an dieser Stelle wenigstens kurz auf den Unterschied einer so verstandenen "Kollektiverziehung" zu unserem westlichen Verständnis von "Gemeinschaft" und "Gemeinschaftserziehung" hingewiesen werden. Das ist deswegen notwendig, weil die sozialistische Auffassung der Kollektiverziehung in unserer Pädagogik im allgemeinen nicht geteilt wird sich andererseits aber in unserem Sprachgebrauch häufig die Tendenz erkennen läßt, die marxistische Terminologie leicht hin zu übernehmen; der Begriff "Kollektiv" scheint den Bedingungen und Verhältnissen einer technisierten Umwelt eher zu entsprechen als "Gemeinschaft". Diese begriffliche Unsicherheit verleitet vielfach dazu, "Gemeinschaft" mit "Kollektiv" anzusprechen und umgekehrt. Eine solche Nivellierung wird noch dadurch gefördert, daß die marxistische Pädagogik neben "Kollektiv" gelegentlich auch "Gemeinschaft" gebraucht; z.B. Makarenko: "Nur die Erziehung zur Gemeinschaft" könne die rechte Erziehung sein (Vgl.63;S.56). Es ist jedoch zu beachten, daß selbst dann, wenn im Marxismus von "Gemeinschaft" gesprochen wird, eben "Kollektiv" und "Gesellschaft" gemeint sind; so umschreibt denn auch Makarenko "Gemeinschaftssinn" als "Solidarität des Menschen mit der Gesellschaft" (Vgl. ebenda). Welcher Unterschied besteht? Man kann es vielleicht in aller Kürze folgendermaßen sagen: Im Kollektiv wird der Mensch total erfaßt und dirigiert. Der Gemeinschaft dagegen schließt sich der einzelne frei an; sie wahrt die Einzelpersonlichkeit in ihrem Rang und ihrer Freiheit.

bb) Die Verwirklichung der Kollektiverziehung

Bereits der erste Satz des Lehrplanes für die Unterstufe der Zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule von 1959 verlangt, daß die Schüler "schrittweise" in ein "Lernkollektiv" hineingeführt werden sollen (Vgl.153b;S.1). Diese allgemeine Forderung wird dann näher spezifiziert. So heißt es mit dem Blick auf die körperliche Erziehung: "In Verbindung mit den anderen Unterrichtsfächern muß der Turnunterricht bereits in der 1. bis 4. Klasse dazu beitragen, die Schüler an das kollektive Leben und Handeln in der Klassengemeinschaft zu gewöhnen" (153b;S.147). Wie K.H. Göldner dazu ausführt, besitzt die Körpererziehung "ungleich günstigere Bedingungen und Möglichkeiten für die Erziehung der Schüler zur Kollektivität" als die anderen Lehrgebiete (Vgl. 37;S.171).

Eines ihrer wichtigen Mittel in dieser Hinsicht sind die sportlichen **S p i e l e** ; sie sollen "erzieherisch besonders für die Entwicklung von kameradschaftlichen und kollektiven Bindungen genutzt werden" (153c;S.3). Auch Makarenko bekennt sich eindeutig zu der Auffassung, daß die Spiele für die Kollektiverziehung von großem Wert sind. Er sieht in ihnen eine Möglichkeit, das Kind in die Arbeitswelt hineinzuführen. Spiel solle zwar Spiel bleiben, aber es müsse gelenkt werden; in ihm sollen die Qualitäten "des künftigen Schaffenden und Staatsbürgers herausgebildet werden" (Vgl.63;S.37). Besonders "Hochball" schätzt Makarenko als "das interessante und nützlichste Spiel", und er glaubt, das es "Gewandtheit, kollektives Zusammenwirken, Erfindungsgabe und Initiative entwickelt" (61;S.247).

In der Nachfolge Makarenkos bemüht sich die sozialistische Sportpädagogik in Mitteldeutschland um eine kollektive Spielgestaltung. Nicht nur die großen Mannschaftsspiele, auch die kleineren Bewegungsspiele der Unterstufe werden unter diesem Aspekt eingesetzt: das Kind soll durch sie vom individuellen Spielen langsam zu kollektivem Verhalten geführt werden. Selbst die einfachen Partnerübungen mit und ohne Gerät er-

scheinen - vom ersten Schuljahr an - für eine systematische Kollektiverziehung geeignet (Vgl.40;S.131 ff).

Die Körpererziehung sucht nach weiteren Wegen zu diesem Ziel. So setzt sich W. Neubacher mit den diesbezüglichen Möglichkeiten der "Einzelleistungs-Sportarten" - gemeint sind die leichtathletischen Disziplinen - auseinander (Vgl.80;S.826 ff). Er glaubt, daß hier allzuleicht - im Unterschied zu den Mannschaftsspielen - "ein Hang zum Individualismus" auftrate; der Sportler spüre nicht die "belebende Kraft des Kollektivs". Um diesen Mangel zu beseitigen, regt Neubacher an, auch in der Leichtathletik in Zukunft Kollektive zu schaffen; diese sollen auch beim Training im Hochleistungssport bestehen bleiben.

Natürlich werden gerade auch die M a n n s c h a f t s - m e h r k ä m p f e der Kollektiverziehung dienstbar gemacht. Dabei ist ja jede Mannschaft auf den Erfolg des Schwächsten angewiesen, und seine Leistungen sind mitentscheidend für den Sieg. Der Einfallsreichtum bei der Gestaltung solcher kollektiver leichtathletischer und turnerischer Wettkampfformen ist sehr groß.

Oftmals wird von "Sportlerkollektiven" gesprochen, die sich nach dem gleichen Prinzip entwickeln sollen, wie es Makarenko für die Kollektivbildung im allgemeinen empfiehlt: Zunächst setzt die Auseinandersetzung der Gruppe mit den Forderungen des Lehrerkollektivs ein; in dieser ersten Stufe gilt es, den Widerspruch zwischen den Interessen und Neigungen des einzelnen Schülers und den gestellten Forderungen zu überwinden. In der dann folgenden Entwicklungsstufe bildet sich ein zuverlässiges "Aktiv" heraus, das die gestellten Forderungen anerkennt, sich für ihre Verwirklichung einsetzt und so zum Kern des Gesamtkollektivs wird, in dem dann in der dritten Phase - eben unter dem Einfluß des "Aktivs" - alle Schüler die gesetzten Forderungen anerkennen und zu erfüllen trachten (Vgl.152;S.105). Solche "Sportkollektive" können innerhalb einer Klassengemeinschaft entstehen, sie können sich aber auch aus Schülern verschiedener Klassen

zusammensetzen. Damit sich die einzelnen Mitglieder dieser Sportkollektive wirklich als "Teil des Schulkollektivs" fühlen, empfiehlt G. Wilms, daß alle Lehrer und Schüler den Wettkämpfen ihrer Mannschaft als Zuschauer beiwohnen und auf diese Weise ihre Zusammengehörigkeit bekunden. Vor Vergleichswettkämpfen an einem anderen Ort soll sich die Mannschaft von der Schule verabschieden und nach Beendigung des Wettkampfes "Rechenschaft" ablegen (Vgl.126;S.414).

Einen interessanten Einblick in das Bemühen, neue methodische Wege bei der Kollektiverziehung zu gehen, vermittelt ein Aufsatz von K.H. Göldner (Vgl.36;S.1081 ff), der vor einer schematischen Übertragung der Lehre Makarenkos auf die Unterrichtspraxis der Oberschule warnt. Er sieht im Wechsel von "Über-und Unterordnung" einen guten Ansatzpunkt, in die rechte Kollektivgesinnung einzuführen: jeder Schüler soll zeitweilig als "Beauftragter des Klassenkollektivs" die Führung übernehmen und nach einiger Zeit sich wieder unterordnen. Gerade im Turnunterricht gebe es viele Möglichkeiten, auf diese Weise ein ständiges Setzen und Lösen von Widersprüchen in der Klasse anzuregen und so den Einzelnen zur stetigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt anzuhalten.

Göldner geht u.a. folgenden Fragen nach:

1. Wieviele und welche Beauftragte gibt es und sollte es geben?,
2. welches sind die Aufgaben der wichtigsten Beauftragten?,
3. welche "Funktionsdauer" ist für den Riegenführer am zweckmäßigsten?

Dabei stellt er fest, daß in den Klassen "Riegenführer", "Sportorganisatoren", "Verantwortliche für Hilfeleistung", "Schiedsrichter", "Mannschaftskapitäne", "Klassensprecher" und "Sanitätsbetreuer" benötigt werden. Die "Beauftragung" erstreckt sich vielfach über das ganze Jahr. Des weiteren sucht Göldner folgende Probleme zu klären:

1. Wie verhalten sich die Beauftragten zu den Aufgaben der Körpererziehung?,
2. wie erfüllen sie im Unterricht ihre Aufgabe?,

3. wie verhalten sich die Beauftragten zu ihren Mitschülern?,
4. wie verhalten sich die Schüler zu den Beauftragten?,
5. wie verhalten sich die Beauftragten untereinander?

Göldner bemängelt, daß zu wenige Schüler Verantwortung tragen und sich dann nur selten noch selbst unterzuordnen haben. Daher sollen in Zukunft alle vorhandenen Möglichkeiten der "Beauftragung" genutzt werden. Das Problem der Überorganisation bestehe seiner Meinung nach hier nicht; eine Ämterhäufung könne leicht vermieden werden, wenn immer spätestens nach fünf Monaten ein Wechsel im Amt vollzogen werde. Auf diese Weise könne sich ein "Aktiv" entwickeln, das das Gesamtkollektiv zur Erfüllung der gestellten Forderungen anhalten werde.

Weiter seien "Hauptbeauftragte" und "Nebenbeauftragte" zu unterscheiden: "Hauptbeauftragte" sind die Sportorganisatoren, Riegenführer, Einsatzleiter und Übungshelfer; "Nebenbeauftragte" haben weniger wichtige Aufgaben zu erfüllen (Vgl.37; S.170). S. Rahn, der Göldners methodischen Weg unterstützt, will schon im dritten Schuljahr "Hauptbeauftragte" ernennen und im ersten und zweiten Schuljahr die Ansätze für diese Entwicklung legen (Vgl.89;S.458 ff).

Die "B e a u f t r a g u n g" ist heute innerhalb der sozialistischen Sportpädagogik als ein sehr wichtiges Mittel der Kollektiverziehung allgemein anerkannt. Sie wird auch im Lehrplan empfohlen. Dort heißt es, "die Organisierung des kollektiven Lebens der Kinder" sei eine wichtige Aufgabe des Unterrichts (Vgl.153a;S.14), um die Gewohnheiten und Fähigkeiten zu festigen, "die für das neue Verhältnis der Menschen untereinander in der sozialistischen Gesellschaft charakteristisch sind: die Bereitschaft und die Fähigkeit, jederzeit als Mitglied des Kollektivs aufzutreten, diszipliniert zu sein und Solidarität zu üben, andere zu führen und sich ihnen unterzuordnen, Kritik und Selbstkritik zu üben, Kamerad und Freund zu sein" (ebenda).

Diese Forderungen beziehen sich zwar zunächst auf alle Unterrichtsfächer, werden aber dann für die körperliche Erziehung konkretisiert. Als geeignete Maßnahmen werden hier hervorgehoben: die Aufstellung von festen Mannschaften, "die Erteilung bestimmter Aufträge und zeitweiliger oder längerer Vollmachten an einzelne Schüler oder Gruppen" (153c;S.2). -

An dieser Stelle beenden wir unsere Erörterungen über einige ausgewählte Erziehungsaufgaben der sozialistischen Körpererziehung: Erziehung zum sozialistischen Arbeitsverhalten, zur Verteidigungsbereitschaft und zum Kollektivismus. Es dürfte deutlich geworden sein, daß und wie diese körpererzieherischen Anliegen in enger Verbindung stehen mit dem allgemeinen sozialistischen Erziehungsziel und daß sie, wie die gesamte sozialistische Erziehung, von den Prinzipien und der Ideologie des Marxismus mitgeformt sind. Sie hängen vom "Systemmittelpunkt", d.h. von der philosophischen Grundlage des Marxismus, ab, dessen Prämissen und Triebkräfte in ihnen Gestalt gewinnen. S o z i a l i s t i s c h e K ö r p e r e r z i e h u n g i s t in diesem Sinne stets g e b u n d e n e , p a r t e i l i c h e K ö r p e r e r z i e h u n g .

Damit wäre unsere zentrale Frage nach dem Einfluß des marxistischen Erziehungsverständnisses auf die schulische Körpererziehung und nach dem Verhältnis beider zueinander im wesentlichen beantwortet. - Doch soll nun in einem abschließenden Kapitel noch ein weiteres wesentliches Charakteristikum der sozialistischen Körpererziehung erörtert werden: ihre Orientierung am L e i s t u n g s p r i n z i p , das man als ihren wichtigsten unterrichtsmethodischen Grundsatz bezeichnen kann. Wir werden dadurch nicht nur mit einigen äußeren Merkmalen und Besonderheiten der Unterrichtspraxis vertraut werden, sondern gewinnen noch einmal eine vertiefte Einsicht in den Ernst und die Sorgfalt, mit denen die sozialistische Körpererziehung ihren gesellschaftspolitischen und pädagogischen Auftrag zu erfüllen versucht.

4. Das Leistungsprinzip - wichtigstes Unterrichtsprinzip der sozialistischen Körpererziehung

Daß der Wille zur Leistung ein zentrales Element sportlichen Tuns darstellt und daß im Leistungsstreben Werte enthalten sind, die für die Gesamterziehung nutzbar gemacht werden können und müssen, ist gewiß nicht allein eine Erkenntnis der sozialistischen Sporttheorie. Liegt dieses Streben doch im Wesen des Sports begründet, ist in ihm wesensmäßig immanent enthalten. Was nun die sozialistisch-kommunistische Konzeption von Leistung und Leistungssteigerung in der Körpererziehung betrifft, so ist sie jedoch mit keiner anderen zu vergleichen.

Leisten und Leistungssteigerung in der Körpererziehung gelten zunächst einmal als eine Vorschule für den "sozialistischen Wettbewerb", wobei der Aspekt einer möglichen Transponierung auf den wirtschaftlich-ökonomischen Sektor im Vordergrund steht (Vgl.4;S.782). Leistungsstreben und Leistungsfortschritt werden somit zur gesellschaftspolitischen Notwendigkeit, und man ist der Überzeugung, daß die Körpererziehung - mehr als andere Erziehungsbereiche - geeignet sei, durch die Entwicklung von Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft die Voraussetzungen für die revolutionären gesellschaftlichen Aufgaben zu schaffen. Weiter glaubt man, daß durch die sportliche Leistung "die Erziehung zum Staatsbewußtsein und zum Stolz auf unsere sozialistische Heimat unterstützt wird..." (Vgl.139;S.14).

Die sportliche Höchstleistung gilt zugleich als ein Mittel p o l i t i s c h e r D e m o n s t r a t i o n . "Der Kampf um höchste Leistungen ist patriotische Pflicht, das ist Dienst an der großen vaterländischen Aufgabe, der Wiedergeburt Deutschlands als einigen, demokratischen und friedliebenden Staates" (28;S.281). Insbesondere soll durch die sportliche Höchstleistung die Überlegenheit des sozialistischen Gesellschaftssystems nachgewiesen werden. Daher appelliert Walter Ulbricht schon 1956 an die Olympiakämpfer, bei

den Spielen in Melbourne sich mit ganzer Kraft einzusetzen; und bei der Ehrung der Medaillengewinner der Olympischen Spiele von Rom sagte er, daß nun auch die, "die uns nicht wohlgesinnt sind, die Leistungen der Sportler der Deutschen Demokratischen Republik anerkennen und... die Existenz der Deutschen Demokratischen Republik als den ersten deutschen Friedensstaat zur Kenntnis nehmen mußten" (28;S.356).

Die Wertschätzung gegenüber der sportlichen Leistung beruht also auf p ä d a g o g i s c h e n und p o l i t i - s c h e n Motiven. Aber es kommt noch ein anderer wesentlicher Gesichtspunkt hinzu: Hohe sportliche Leistung wird als eine "bedeutende kulturelle Leistung" gewürdigt (Vgl.143;S. 708). Es ist das eine Wertung, die in unserer westlichen Gesellschaft zur Zeit weithin noch nicht recht verständlich ist, da der Sport hier im allgemeinen nicht überall als k u l t u r e l l e L e b e n s ä u ß e r u n g anerkannt ist.

Welche Wege geht die schulische Körpererziehung in der polytechnischen Oberschule und welcher Methoden bedient sie sich, um den Leistungsfortschritt zu erreichen? Aus der Vielzahl der einschlägigen Ansätze wollen wir einige herausheben.

a) Das Planen und die "Perspektiven"

Planung und Systematisierung aller Bereiche kennzeichnet das Leben in der marxistisch-sozialistischen Gesellschaft. Denn der kommunistische Aufbau könne nur mit Hilfe klarer "Perspektiven" - dies Wort hat sich drüben als sinngleich etwa mit "Voraussicht", "Planung" allgemein eingebürgert - , die die jeweilige Situation beachten und von ihr aus reale Ziele für die Zukunft setzen, erreicht werden. Die "Perspektiven" müssen eine gesellschaftlich "wertvolle Aufgabe enthalten" und dürfen "keine individuellen Tendenzen begünstigen" (Vgl. 4;S.787).

"Die Grundsätze und Merkmale des neuen ökonomischen Systems der Planung gelten auch für den Bereich von Körperkultur und Sport" (101;S.85), und zwar für alle seine Aspekte. So werden z.B. Leistungsnormen für die verschiedenen Disziplinen der Körpererziehung aufgestellt, und die Zahl der zu erringenden Sportabzeichen wird als "Soll" angegeben. Einen interessanten Einblick in diese Methoden vermittelt etwa die "Direktive des Staatlichen Komitees für Körperkultur und Sport" (Vgl.Nr.138). Darin wird gefordert: Um das Ansehen der DDR in der Welt zu heben, müsse in den Jahren von 1959 bis 1965 das Niveau der sportlichen Leistungen ständig gesteigert werden: "In den Sportarten Leichtathletik, Schwimmen, Turnen, Radsport, Boxen, Gewichtheben, Ringen, Skisport und anderen wichtigen Sportarten sollen die Sportler der DDR in die Weltspitze vordringen bzw. die errungenen Positionen weiter festigen. ...Bei den Olympischen Sommer-und Winterspielen und internationalen Meisterschaften müssen höchste Leistungen erreicht werden, damit sich die DDR würdig in die Reihen der besten Sportnationen einreicht" (138;S.8).

Die Direktive stellt für die wichtigsten sportlichen Disziplinen konkrete Maßstäbe auf. So soll z.B. im Fußball eine Nationalmannschaft aufgebaut werden, die die Leistungen der besten europäischen Ländermannschaften erreicht, und in der Leichtathletik strebt man Leistungen an, "die zu den ersten 10 der jeweiligen Jahresweltbestenlisten gehören" (Vgl.eben-da;S.9). Die Erfolge der letzten Jahre bestätigen, daß diese Ziele weithin erreicht worden sind. - Auch für die nächsten Jahre gelten konkrete Perspektiven. U.a. soll die Zahl der im DTSB sporttreibenden Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren auf 400 000 erhöht, leistungsfähige Jugendabteilungen sollen aufgebaut und allein 1 250 000 Sportabzeichen an Erwachsene verliehen werden (Vgl.142;S.704 f.).

Nur durch eine solche Planung wird - wie man betont - eine gleichmäßige Entwicklung der Körperkultur gewährleistet, wie denn überhaupt die "riesigen Erfolge der deutschen Nationalkultur" - gemeint sind die neuen Lebensverhältnisse in der

DDR - erst durch sie ermöglicht worden seien. Allein auf diesem Wege könne die vitale Spannkraft und - als deren Ergebnis - die Höchstleistung entwickelt werden, die der Arbeitsprozeß von den Menschen verlange. Körperkultur und Sport müßten in allen Einzelheiten geplant werden, um "Schritt zu halten mit den Ergebnissen der Werktätigen in allen Teilen der Volkswirtschaft" (Vgl. 103; S. 281).

Die Erfolge dieser Methode sind vor allem darauf zurückzuführen, daß es sich nicht um ein "Planen" im "leeren Raum" handelt, sondern die "Perspektiven" als gesellschaftspolitische Aufgaben gelten und daher mit allem Nachdruck auch verfolgt und erfüllt werden müssen.

In der schulischen Körpererziehung gibt es die "N a h p e r s p e k t i v e n" . Sie berücksichtigen die konkrete pädagogische Situation einer Schulklasse und stellen Ziele auf, die dem Leistungsvermögen des einzelnen Schülers entsprechen; besonders dem leistungsschwachen Turner soll so der Weg zur besseren persönlichen Leistung gewiesen werden. Die "K l a s s e n p e r s p e k t i v e n" zielen auf den Fortschritt der ganzen Klasse. "S c h u l p e r s p e k t i v e n" setzen einer Schule die Norm und verlangen den Einsatz aller.

Sehr aufschlußreich ist in dieser Hinsicht z.B. ein Bericht von den sich ständig steigernden Perspektiven einer Jugendsportschule, der einen guten Einblick in die übliche Schulpraxis gibt: Im ersten Jahr der Zugehörigkeit der Schüler zur Klasse der B-Jugend sollte beim "Zentralen Sportfest der Jugendsportschulen" in vier Disziplinen der Endkampf erreicht werden; im zweiten Jahr war es das Ziel des Trainings, in vier Disziplinen zu siegen und bei der Deutschen Jugendmannschaftsmeisterschaft einen der drei ersten Plätze zu belegen; die Perspektive für das Jahr 1960 lautete: "Unsere Mannschaft nimmt am Endkampf um die Deutsche Jugendmannschaftsmeisterschaft und um den FDJ-Pokal teil. Wir erfüllen neun Normen der Jugendklasse I und fünfzehn Normen der Jugendklasse II. U.B. wird versuchen, den deutschen Jugend-

rekord im 80m-Hürdenlauf zu verbessern" (4;S.789).

Mit diesen Perspektiven sind Kritik und Selbstkritik eng verbunden; der einzelne Wettkämpfer und das Kollektiv haben Rechenschaft abzulegen und werden bei Versagen zur Verantwortung gezogen.

b) Der "wissenschaftlich-methodische Fortschritt"

Die Forderung der sozialistisch-kommunistischen Gesellschaft an die sie begründende Theorie, "fortschrittlich" zu sein und sich durch "eine neue Qualität" auszuzeichnen, richtet sich zwar an alle Wissenschaften, aber die Pädagogik wird dabei in besonderer Weise angesprochen, und so ist es selbstverständlich, daß sich auch die Körpererziehung durch eine immer größer werdende "Wissenschaftlichkeit" auszeichnen soll. Unter dem "wissenschaftlich-methodischen Fortschritt" innerhalb von Körperkultur und Sport versteht die sozialistische Sporttheorie "die Vervollkommenung des Prozesses der körperlichen Erziehung und Bildung auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und der fortgeschrittenen Erfahrungen der Praxis"(21;S.292).

Dieser "Fortschritt" kann also nicht dem Zufall und auch nicht der Initiative einzelner Sportpädagogen überlassen werden, er basiert vielmehr auf einer systematisch betriebenen und zentral gelenkten wissenschaftlichen Forschung. Um das näher zu erläutern, richten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Institutionen, die der schulischen Körpererziehung die methodischen Wege vorzeichnen und die Perspektiven aufstellen: Aus der Überlegung, daß das wichtigste Instrument beim Aufbau des Sozialismus die Staatsmacht sei, hatte 1952 die II. Parteikonferenz der SED die Folgerung gezogen, daß auch im Raum der Körperkultur nur eine staatliche Behörde die Garantie für einen planmäßigen Aufbau und eine erziehliche Ausrichtung im sozialistischen Geist geben könne. So wurde, wie H. Schuster es ausdrückt, "zum ersten Male in der deut-

schen Geschichte ein zentrales staatliches Organ als oberste Instanz für alle grundsätzlichen Fragen der Körperkultur geschaffen" (97;S.71): das "S t a a t l i c h e K o m i t e e f ü r K ö r p e r k u l t u r u n d S p o r t" beim Ministerrat der DDR.

Von den verschiedenen Aufgaben dieses Komitees sind hier nur die zu berücksichtigen, die sich auf die eigentliche Körpererziehung beziehen. Zunächst stand die jährliche "Perspektivplanung" im Vordergrund; dann wurden Richtlinien für die politisch-moralische Erziehung, für den Aufbau des sozialistischen Massensports, für die Förderung des Leistungssports und für die Entwicklung des Kinder- und Jugendsports veröffentlicht. Hinzu kam in der Folgezeit die Straffung der wissenschaftlich-methodischen Arbeit und der Ausbau eines einheitlichen Systems für die körperliche Erziehung der Jugend. Einen näheren Einblick in Organisation und Aufgabenbereich des Komitees vermittelt die "Verordnung über das Statut des Staatlichen Komitees für Körperkultur und Sport" (Vgl.41;S. 133 f.).

Innerhalb des Staatlichen Komitees entwickelte sich bald der "W i s s e n s c h a f t l i c h e R a t" zur höchsten Autorität auf dem Gebiet des Kinder- und Jugendsports. Vorbild war dabei der "Wissenschaftlich-Methodische Rat beim Allunionskomitee für Körperkultur und Sport der UdSSR". Wie in der Sowjetunion, so fungierte diese Institution auch in der DDR als das entscheidende Beratungsorgan des Staatlichen Komitees. Die Aufgaben legte die am 14. Oktober 1952 erlassene Satzung fest. Dort heißt es u.a.:

- "1. Der Wissenschaftliche Rat ist verantwortlich für die Lenkung, Koordinierung und Auswertung der gesamten wissenschaftlichen Arbeit auf dem Gebiet der Körperkultur.
2. Der Wissenschaftliche Rat hat die Planung der wissenschaftlichen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten durchzuführen.
3.
4. Der Wissenschaftliche Rat hat die Anleitung und Kontrolle

der laufenden Forschungs-und Entwicklungsarbeiten durchzuführen...

5. Der Wissenschaftliche Rat wertet die Ergebnisse der Forschungsarbeit durch eine breite Popularisierung aus" (32;S.297).

Im April 1961 erfolgte auch in Mitteldeutschland die Umbenennung und Umbildung des "Wissenschaftlichen Rates" zum "Wissenschaftlich - Methodischen Rat". R. Frenzel, Generalsekretär dieser neuen Organisation, sieht den entscheidenden Grund für die Umgestaltung in dem Bestreben, alle vorhandenen wissenschaftlichen Potenzen noch besser zu koordinieren und eine schnellere Realisierung der Forschungsergebnisse in der Praxis zu ermöglichen. Er verweist dabei auf Ulbrichts direkte Einflußnahme, der in einer Rede zum zehnjährigen Bestehen der DHfK in Leipzig auf die starke Zersplitterung in der sportwissenschaftlichen Forschung hingewiesen und eine Konzentration aller Kräfte verlangt hatte (Vgl.116;S.1037).

Der Aufgabenbereich der umgebildeten Institution, die der Vorsitzende des Staatlichen Komitees als "das zentrale Beratungs-und Koordinationsorgan für alle staatlichen und gesellschaftlichen Organe der Körperkultur" bezeichnet (Vgl.81;S. 583), ist umfassender geworden. Wie die neue Bezeichnung schon zum Ausdruck bringt, ist es jetzt auch seine Aufgabe, die Unterrichtspraxis zu verbessern und ganz allgemein der körperlichen Erziehung der Kinder und Jugendlichen eine verstärkte Förderung angedeihen zu lassen.

Der "Wissenschaftlich-Methodische Rat" gliedert sich in "Sektionen". Die zentrale Instanz für die schulische Körpererziehung ist die Sektion "Kinder-und Jugendsport", die die Voraussetzungen für die im Lehrplan verlangte "wissenschaftliche Ausrichtung" des Turnunterrichts zu schaffen hat. Der bemerkenswert hohe Stand der sozialistischen Körpererziehung muß im wesentlichen als das Verdienst dieser Fachkommission angesehen werden.

Und worum geht es inhaltlich bei diesem Bemühen um "wissenschaftlich-methodischen Fortschritt"? - Vordringliches Ziel ist es, im Unterrichts-, Trainings- und Übungsprozeß den "maximalen Nutzeffekt" zu erreichen. Im Mittelpunkt steht auch hier also wieder das Problem der Leistungssteigerung. Ja, Wissenschaftlichkeit und Leistungssteigerung werden weit hin gleichgesetzt. So heißt es im Lehrplan: "Die Wissenschaftlichkeit des Unterrichts zeigt sich hier vor allem in der systematischen Steigerung der Leistung auf den einzelnen Übungsgebieten" (153a;S.13).

Diese "neue Qualität" des Unterrichts ist nicht nur ein Anliegen der sozialistischen Sportpädagogik, dies Problem beschäftigt selbst höchste Regierungskreise: Bereits 1955 übte Walter Ulbricht auf der III. Sportkonferenz des Staatlichen Komitees für Körperkultur und Sport scharfe Kritik an der Methode und am Gehalt des Turnunterrichts. Er bezeichnete den Durchschnitt der schulischen Körpererziehung als "unbefriedigend" und verlangte eine bessere methodische Gestaltung des Turnunterrichts und eine Intensivierung auch des außerschulischen Sports (Vgl.28;S.287). Vor allem kritisierte er die "Ringelreihenspiele", die in vielen Schulen an die Stelle von Turnen und Sport getreten seien. Er erinnerte sich an seine eigene Schulzeit, wo beim Turnen strenge Ordnung geherrscht habe und intensiv geübt worden sei. Ein ebenso "ernsthafter Turnunterricht" müsse auch heute wieder betrieben werden (Vgl.ebenda;S.290 f.).

c) "Intensivierung des Turnunterrichts"

"Intensität" oder "Intensivierung" des Sportunterrichts, das sind die Parolen der sogenannten "Neuererbewegung" in der schulischen Körpererziehung. Allgemein gesagt geht es dabei um das Anliegen, den Sportunterricht so zu gestalten, daß kein Zeitverlust eintritt. Der Stundenablauf soll zur optimalen physischen Ausbildung und zur "Erziehung sozialisti-

scher Persönlichkeiten" voll genutzt werden (Vgl.147;S.8). G. Stiehler wertet die hohe Intensität der Turnstunden als einen "Wesenszug" sozialistischer Methodik (Vgl.109;S.192 ff), und A. Hunold, Direktor des Instituts für Körpererziehung der Humboldt-Universität Berlin, bezeichnet dies Anliegen als "Schwerpunktaufgabe"; sie komme an Bedeutung der vielseitigen athletischen Grundausbildung gleich (Vgl.147; S.7).

Die lebhafteste Diskussion um dieses Problem geht vornehmlich auf einen Aufsatz von W. Dietrich zurück. Unter der Überschrift: "Heraus aus den ausgefahrenen Gleisen!" zieht dieser 1960 - ein Jahr nach Einführung des Lehrplanwerkes - Bilanz und will neue Wege weisen zur Verwirklichung der Anliegen des VI. Pädagogischen Kongresses - Steigerung der Lernergebnisse - auch auf dem Gebiet der Körpererziehung (Vgl.Nr.17). Die vielseitige athletische Grundausbildung - seit jüngster Zeit "allseitige körperliche Grundausbildung" genannt - setzt einen gut organisierten Stundenablauf und hohe Intensität des Unterrichts voraus (Vgl.153c;S.1). Das ist auch Dietrichs Anliegen.

"Revisionistische Hemmnisse" seien es gewesen, die eine Verwirklichung dieser Aufgabe bisher vereitelt hätten: "Erst nachdem unter Führung der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands der Kampf gegen den Revisionismus im Schulwesen mit der Forderung nach besseren Unterrichtsmethoden verbunden wurde, fand die Forderung nach Erhöhung der Intensität der Turnstunde den ihr gebührenden Platz..." (147;S.7).

Wir sehen, das Problem der Intensivierung ist zwar ein methodisches Problem, wird aber auch als gesellschaftliches Anliegen gewertet.

Die Neuorientierung setze, so wird allgemein betont, eine grundlegende Änderung in der Organisation und in der Methode des Unterrichts voraus. Dabei sei das "Hauptkettenglied" der "Kampf um maximalen Zeitgewinn", wie er auch auf der IV. Tagung des Zentralkomitees der SED als entscheidendes Mittel zur Verbesserung und Ausweitung der Produktion propagiert

worden war. Es geht dabei um den "Kampf gegen Vorbereitungs-, Verlust- und Wartezeiten" (Vgl. 17; S. 339 f.). In diesem Sinne fragt W. Dietrich:

- "1. Ist die bisher praktizierte Organisation der Unterrichtsstunde in jedem Falle richtig?
2. Wie müssen wir unsere Unterrichtsstunden organisieren, um den Turnunterricht so rationell wie möglich zu gestalten, d.h. um mit dem geringsten Aufwand an Zeit die Ziele und Aufgaben des Turnunterrichts zu erfüllen?" (ebenda; S. 340).

Die erste Frage beantwortet er negativ. Was das zweite Problem angeht, so glaubt er auf Grund einer in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Volksbildung und dem Staatlichen Komitee für Körperkultur und Sport durchgeführten Untersuchung Verbesserungen zum Stundenablauf vorschlagen zu können: Zuvor wurden durch Zeitkontrollen in den Turnstunden der Klassen 5 bis 8 die Intensität und Übungsdauer ermittelt. "Stunden-Intensität" meint dabei die Übungsdauer im Verhältnis zur Gesamtzeit, d.h. zur gesamten Stunde oder auch zu einem bestimmten Stundenteil; als "Übungsdauer" gilt die Zeit, in der der einzelne Schüler sich aktiv körperlich bewegt. Es ergab sich, daß der Stundendurchschnitt der körperlichen Bewegung und Beanspruchung nur 593 Sekunden oder 24,1% betrug. Der einleitende Teil der Stunde zeichnete sich mit 55,1% durch die größte Intensität aus. Das Ergebnis für den Hauptteil der Stunde - 12% Übungsdauer - veranlaßt Dietrich, ironisch vom "kranken Kind" zu sprechen. Besonders das zeitraubende Erarbeiten des neuen Stoffes beim Geräteturnen sei für diesen Mangel verantwortlich, und er kritisiert in diesem Zusammenhang die häufig unüberlegte Aufgabenstellung. Während des Hauptteils müsse auf eine Belastungsdauer von 40% hingearbeitet werden. Auch der Schlußteil, mit einer Übungsdauer von 21,4%, werde nicht intensiv genug ausgenutzt; bei der geringen Beanspruchung im Hauptteil sollten die Stunden vielmehr "mit einem lebhaften, wirbelndem Teil abschließen" (Vgl. 17; S. 355).

Die Art, wie diese ganze Untersuchung durchgeführt wird, erinnert an eine Analyse industrieller oder ökonomischer Arbeitsprozesse. Ähnlich sind auch die Konsequenzen, die gezogen werden. So verlangt W. Dietrich, daß sich die Schüler bereits in der Pause umziehen, daß Halle und Platz vor Stundenbeginn vorbereitet sind und die Geräte in der Pause bereitgestellt werden. Schon am Ende der Pause soll die Meldung für den Stundenbeginn erfolgen. Die "Anmarschwege" müssen für die Geh- und Laufschule genutzt werden, und um Zeit zu sparen, sollen Vorführung und Erklärung der Übungen gleichzeitig geschehen (Vgl. ebenda; S. 356 f.).

Während Dietrich das Problem der Intensivierung vorwiegend unter dem Gesichtspunkt des Zeitgewinns betrachtet, hebt A. Hunold die *q u a l i t a t i v e* Seite hervor; nicht durch die Stoppuhr allein sei das Problem zu lösen, sondern psychische Konzentration und physische Belastung seien mit zu berücksichtigen (Vgl. 147; S. 7).

Inzwischen hat die Fachdiskussion zu folgenden Ergebnissen geführt:

1. Es gelte, die aktive und bewußte Mitarbeit der Schüler dadurch zu erreichen, daß sie mit den sozialistischen Perspektiven des jeweiligen Themas vertraut gemacht würden. Dann würden sie leicht einsehen, daß körperliche Kraft und andere physische Eigenschaften die Voraussetzung seien für Gesundheit, für erfolgreiche Mitarbeit in der Schule, "für hohe Leistungen im Arbeitsprozeß und für den Schutz ihrer sozialistischen Heimat" (Vgl. 147; S. 12). Aus dem Wissen um den Wert des sozialistischen Wettbewerbes wachse bei den Schülern das Interesse an einer intensiven Anspannung der geistigen und körperlichen Kräfte.
2. Die Unterrichtszeit muß richtig geplant und maximal genutzt werden. Sie darf 45 Minuten nicht übersteigen; Blockstunden sind daher abzulehnen. Die bestmögliche Zeitausnutzung stellt hohe Ansprüche an den Lehrer; sie erfordert gründliche Vorbereitung, pünktlichen Stundenbeginn und entschiedenen "Kampf gegen das unzulässige Ausfallen von

Turnstunden" (Vgl.147;S.16).

3. "In jeder Stunde sollte jedes Kind durch die Wahl der Übungen, die der Lehrer trifft, zur Hergabe seiner ganzen Kraft, seines ganzen Willens angespannt werden. Dieses Prinzip muß sich wie eine Leitlinie durch den Aufbau aller Stunden hindurchziehen" (154;S.12).
4. Wettkampf und Wettbewerb sollen vor allem zu Beginn der Stunde, aber auch im "Hauptteil" geübt werden.

Das Problem der Intensivierung stellt sich - wie W. Fiedler betont - bereits in den ersten Klassen der Unterstufe. Er verspricht sich davon "erhöhte Freude der Schüler am Unterricht", "größeren Lerneifer" und eine "wesentlich bessere Disziplin der Klassen" (Vgl.29;S.456), und er folgert aus dem körperlich-seelischen Entwicklungsstand der Kinder des 1. bis 4. Schuljahres, daß im Turnunterricht nach kurzen Erholungsphasen immer wieder "eine neue große Leistungsanforderung" folgen sollte. Fiedler ist stolz darauf, daß sein erstes Schuljahr schon in fünf Sekunden zur Gymnastik angetreten ist; der "Kampf gegen Verlustzeiten" könne eben schon in der frühesten Jugend begonnen werden. - Für den Unterrichtsbeginn empfiehlt er das "Üben im Strom", das die notwendigen Pausen auf ein Minimum verkürzt.

Die "Karl-Marx-Städter-Konferenz" - eine große Fachkonferenz der sozialistischen Körpererzieher im November 1963 - diskutierte auf Grund der bisher gewonnenen Erfahrungen zum Problem der Intensivierung des Unterrichts das Thema: "Grundlegende Veränderung des Inhalts und der Formen des Sportunterrichts". Die allgemeine Bedeutung dieses Anliegens wurde erneut hervorgehoben im "Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem", wo es heißt: "Die Erfüllung der Ziele des sozialistischen Bildungssystems verlangt rationelle Organisationsformen der Bildung und Erziehung sowie intensive Methoden des Lehrens und Lernens, mit denen hohe Ergebnisse in allen Bildungsveranstaltungen erreicht werden" (159; S.114). Eine weitere Klärung dieses Problems brachte der im November 1967 durchgeführte große Sportkongreß, der unter

dem Thema stand: "Sozialismus und Körperkultur". Dabei ging es neben der Klärung allgemeiner grundlegender Fragen auch um aktuelle Probleme der Unterrichtsmethode und der Sportwissenschaft.

Charakteristische Organisationsformen der schulischen Körpererziehung, die der Intensivierung des Unterrichts dienen, sind heute die sogenannten "Lerngruppen", das Üben mit "Zusatzaufgaben", die "Riegeneinteilung", der "Stationsbetrieb" und der "Kreisbetrieb". In der sozialistischen Fachliteratur gibt es - vor allem in der jüngsten Zeit - eine Fülle von Veröffentlichungen, in denen Wert und Zweckmäßigkeit dieser einzelnen Arbeitsweisen untersucht und Wege zu ihrer Einführung gewiesen werden.

Die "L e r n g r u p p e n" sollen den Klassenverband aufgliedern. In ihnen werden - im Unterschied zu den Leistungsriegen - fünf bis sieben leistungsschwache und leistungsstarke Schüler für einen längeren Zeitraum zusammengefaßt, um die "Herausbildung sozialistischer Beziehungen" zwischen ihnen zu fördern (Vgl. 147; S. 26). Lerngruppen dieser Art werden in der Regel im 5. Schuljahr, z.T. auch schon früher, aufgestellt. Sie bieten eine hervorragende Möglichkeit des Leistungsvergleiches. Wie F. Mahlo ausführt, übertreffen die Ergebnisse der in Lerngruppen üübenden die der anderen Klassen. Vorbild sollen dabei die "Brigaden der sozialistischen Arbeit" sein. Obwohl auch Mahlo eine wesensmäßige Übereinstimmung von Schule und Produktion grundsätzlich ablehnt, mißt er den Lerngruppen im Turnunterricht doch eine große Bedeutung bei als Hilfe zur Erziehung für die spätere Tätigkeit in der Produktion und für die Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens. Er fordert, daß "das kollektive Arbeiten, Lernen und Leben zu einem durchgängigen Prinzip der Erziehung und Entwicklung von Menschen mit festen sozialistischen Gewohnheiten und Verhaltensweisen" werden müsse (147; S. 27).

"Z u s a t z a u f g a b e n" ermöglichen dem Schüler eine längere Übungsdauer. Nach dem Turnen der eigentlichen Kernübung an einem Gerät oder Handgerät sind weitere zusätzliche

Aufgaben zu lösen, und zwar sofort im Anschluß an die Hauptübung. Vor allem das Geräteturnen ist dafür geeignet. Während die "Hauptübung" auf eine bestimmte Bewegungsfertigkeit zielt, sollen die "Zusatzaufgaben" bestimmte Bewegungseigenschaften schulen. Den Anstoß zu dieser "neuen Methode" gab für W. Dietrich die Hospitation in einer sowjetischen Schule in Brno; dort turnte eine 9. Jungenklasse an den Ringen; im Anschluß daran hatte jeder Schüler mit dem Sprungseil als Zusatzaufgabe noch 30 Durchschläge vorwärts durchzuführen (Vgl. 17; S. 358).

Bereits der Lehrplan von 1959 fordert: "Um eine hohe Intensität des Unterrichts zu erreichen, wird in der 5. Klasse das Riegenturnen eingeführt" (153c; S. 5). Wir wollen hier nicht die Aufgabe und die Bedeutung der Riege für den Turnunterricht erörtern. Es genüge der Hinweis, daß die "L e i - s t u n g s r i e g e" in der schulischen Körpererziehung heute fest eingeführt ist und als wesentliche Hilfe bei der Erfüllung der erzieherischen Aufgaben gilt.

Der "S t a t i o n s b e t r i e b" fußt auf der vor etwa fünfzehn Jahren aus den angelsächsischen Ländern zu uns gekommenen Form des Circuit-Trainings. Dabei wird die Klasse in mehrere Riegen eingeteilt, von denen jede ihre besondere Gerätestation zugewiesen und ihre spezifische Aufgabe gestellt bekommt. Es gibt keinen Unterschied von "Hauptübungen" und "Zusatzaufgaben", vielmehr absolviert jeder Schüler an seiner Ausgangsstation hintereinander eine genau festgelegte Anzahl von gleichen oder gleichwertigen Übungen. Danach begibt sich die Gruppe zur nächsten "Station" usw. Die Anwendung dieser intensiven Trainingsform im obligatorischen Turnunterricht ist zwar auch bei uns schon hier und da bekannt, hat aber noch lange nicht die Verbreitung gefunden, wie das in der sozialistischen Körpererziehung der Fall ist.

Seit 1963/64 wird in der DDR immer mehr der "K r e i s b e - t r i e b" eingeführt. Dabei handelt es sich um die "reine" Anwendung des Circuit-Trainings. Die Schüler - in kleine Gruppen eingeteilt - erfahren hier eine systematische Lei-

stungsschulung, wobei die Belastungshöhe der Übungen genau geplant und individuell zugemessen wird. Es geht um die gezielte Entwicklung von Kraft, Ausdauer, Kraft-Ausdauer, Schnelligkeit und Geschicklichkeit, also um die grundlegenden Bewegungseigenschaften. Diese Trainingsform wird insbesondere deswegen so geschätzt, weil sie geeignet ist, die rechte Trainingsatmosphäre in der schulischen Körpererziehung zu realisieren.

Es muß hier angemerkt werden, daß man sich auch in unserer Leibeserziehung um eine Intensivierung des Sportunterrichts bemüht. Gruppenarbeit, Riegenturnen, "Üben im Strom" und Bewegungsschulung an Gerätebahnen werden mehr und mehr bekannt, und unsere gesamte neue Lehrweise versucht, einer allseitigen körperlichen Entwicklung des jungen Menschen zu dienen. Auch in unserer Fachdiskussion werden ernsthafte Untersuchungen angestellt, wie man moderne Trainingsmethoden - besonders im Unterricht der oberen Klassen - anwenden kann. Aber gemessen an der sozialistischen Körpererziehung ist bei uns die Diskussion über diese Probleme über das Anfangsstadium noch nicht hinausgekommen, und die vorgelegten Ergebnisse werden noch zu wenig in unserer Unterrichtspraxis angewandt.

Interessant ist in diesem Zusammenhang folgende Feststellung: Bei einer Analyse der sozialistischen Fachliteratur drängt sich der Eindruck auf, als führe die starke Betonung der Intensität zu einer Vernachlässigung des rhythmischen Prinzips. So treten beispielsweise - im Vergleich zu den zahlreichen Veröffentlichungen, Konferenzen und Tagungen, die sich mit den Problemen der Entwicklung von Kraft und Ausdauer, der Leistungssteigerung und den Anwendungsmöglichkeiten der verschiedenen Organisationsformen im Unterricht befassen - Untersuchungen über die Themen wie "Rhythmus" und "Bewegungsgestaltung" zurück. Dabei bieten sich doch gerade die rhythmischen Hilfen zur Lösung der Aufgaben der Intensivierung des Unterrichts geradezu von selbst an. Man denke nur an die Möglichkeiten rhythmischer Übungsverbindungen an Gerätebahnen.

Diese Zurückhaltung ist nicht leicht zu erklären. Vielleicht liegt hier unbewußt der Gedanke zugrunde, daß rhythmische Leibesübung stets individuelles Reifen bewirkt, und sich von da aus leicht ein Konflikt zur übergeordneten kollektivistischen Konzeption ergeben kann.

L. Froese sieht in der Intensivierung eine "positive Maßnahme", die "einem gröblich vernachlässigten pädagogischen Bedürfnis" abhelfen wolle (Vgl.34;S 79). Ohne Zweifel hat sich die Qualität des Unterrichts durch die neuen organisatorischen Maßnahmen und Trainingsmethoden verbessert; aber es ist zu bedenken, daß diese "Neuerungen" aus einer ideologischen Wurzel erwachsen. G. Stiehler spricht es aus, daß es sich hier nicht zuerst um eine pädagogische Maßnahme handelt, sondern daß der methodischen Neuorientierung ökonomisch-wirtschaftliche Überlegungen zu Grunde liegen. Er vergleicht die Intensivierung des Turnunterrichts mit der sozialistischen "Rekonstruktion der Industrie" und deren Bestrebungen zur größtmöglichen ökonomischen Ausnutzung der Produktionskapazität. Wenn G. Stiehler auch eine schematische Auslegung der Analogie ablehnt und nur eine "sinnvolle" gelten lassen will, so macht dieser Vergleich doch die hier maßgebliche Intention des pädagogischen Handelns recht deutlich (Vgl.101; S.198).

d) Wetteifer und Wettkampf als Mittel
der Leistungssteigerung

Wetteifer und Leistungsvergleich sind - wie wir bereits erkannten - ein charakteristisches Merkmal des gesellschaftlichen Lebens im anderen Teile Deutschlands. Der Wetteifer sei - so sagt E. Stock - "eine entscheidende Methode unserer täglichen Arbeit - wird er organisch mit der Arbeit verbunden, hilft er uns wesentlich, das Neue durchzusetzen" (110;S.114). Und R. Miller sieht den Wettbewerb als ein Mittel an, mit dessen Hilfe die Initiative der Werktätigen entwickelt wer-

den könne. Er nennt ihn eine "ständige Methode der bewußten Teilnahme der Massen am sozialistischen Aufbau" (Vgl.77;S. 112).

In der sozialistischen Pädagogik und Körpererziehung werden Wetteifer und Wettkampf ebenso geschätzt wie im wirtschaftlich-ökonomischen Bereich. Der Nachweis, daß die "Wettbewerbsmethode" innerhalb der Erziehung einen breiten Raum einnimmt braucht hier nicht geführt zu werden. Aber es ist etwas eingehender zu erörtern, wie Wetteifer und Wettkampf im Sportunterricht dem gesellschaftspolitischen Anliegen der Leistungssteigerung dienstbar gemacht werden und konkret in Erscheinung treten.

Zuvor sei einer Überlegung allgemeiner Art nachgegangen: Der Wetteifer ist ein subjektives Strebensphänomen; Wettstreit, Wettbewerb, Wettspiel, Wettkampf sind Formen seiner Verwirklichung. Die Antriebe des Wetteifers können von verschiedener Art sein; als auslösende Motive können z.B. der Selbsterhaltungstrieb, der Tätigkeitsdrang, das Leistungsstreben, der Geltungsdrang auftreten. K. Kohl stellt in seiner Psychologie des Wetteifers folgende vier Motivationsgrundformen heraus:

1. der Wettkampf als Erlebnis der Leistung,
2. der Wettkampf um einen Platz in der Rangordnung,
3. der Kampf gegen die Person des anderen,
4. der Kampf für die soziale Gruppe (Vgl.49;S.291 ff).

H. Netzer bezeichnet den Wetteifer gelegentlich als "mächtigen Hebel des Fleißes" (Vgl.79;S.25).

Als "Hebel des Fleißes" im "Kampf für die soziale Gruppe", so wird er auch von der sozialistischen Pädagogik und Körpererziehungstheorie verstanden. Man sieht in der Erziehung zum richtigen Wettkampfverhalten eine wichtige Bildungsaufgabe (Vgl.S.92f.). Dabei soll folgendes beachtet werden:

1. Wettkämpfe für Kinder und Jugendliche müssen koordiniert und langfristig geplant sein;
2. alle Möglichkeiten zur Gestaltung eines umfassenden und interessanten Wettkampfprogramms sind auszunutzen;

3. die "erziehlichen Potenzen" des Wettkampfes müssen im Vordergrund stehen (Vgl.5;S.235).

Die Vielzahl der Sportfeste und Leistungsvergleiche im Schulalltag der DDR ist erstaunlich. Sie bilden Höhepunkte des sportlichen Lebens und lösen einander in rascher Folge ab. Neben dem Wettkampf im obligatorischen Turnunterricht steht der in der SSG und in den Kinderabteilungen der BSG. Man be- geht den "Treffpunkt Olympia", beteiligt sich bei "Jugend- olympiaden", mißt die Kräfte bei der "Kleinen Friedensfahrt", am "Volkssporttag" und bei "Großstaffelläufen".

Schon im August 1954 wurde durch einen gemeinsamen Beschluß des Staatlichen Komitees für Körperkultur und Sport, des Mi- nisteriums für Volksbildung und des Zentralrats der Freien Deutschen Jugend ein "Einheitliches Wettkampfsystem des Kin- dersports in der Deutschen Demokratischen Republik" einge- führt (Vgl.Nr.140). Der Absatz 3 des Beschlusses macht auf den erziehlichen Wert der Schülermeisterschaften aufmerksam. In folgenden Sportarten sollen Meisterschaften der Kinder- klasse A (13-und 14-Jährige) nach "DDR-Maßstab" durchgeführt werden: Handball, Fußball, Volleyball, Tischtennis, Schach, Rollkunstlauf, Hockey, Hallenradsport, Schwimmen (einschließ- lich Wasserspringen), Leichtathletik, Gymnastik und Turnen, Ski, Rodeln, Eislauf und Eishockey. In der Kinderklasse B (10-12-Jährige) werden die Wettkämpfe in den einzelnen Dis- ziplinen bis hinauf zur Kreisebene ausgetragen. Wie der Ab- satz 4 des Beschlusses ankündigt, wird das Staatliche Kom- ittee für Körperkultur und Sport jährlich bis zum 31. Juli den "Kinder-und Jugendsportkalender" für das kommende Schuljahr veröffentlichen (Vgl.140;S.540 ff).

Der folgende Auszug aus dem "Jugendsport-Terminkalender" für das Schuljahr 1954/55" ist ein Beleg dafür, wie vielseitig die "Wettbewerbsmethode" bereits damals praktiziert wurde:

1. Oktober 1954:	Beginn der Schülerkreismeisterschaften in Handball, Fußball, Volleyball, Hockey, Rugby
bis 5. Dezember:	Schulmeisterschaften Schach

19. bis 22. Dez.:	Zentrales Schülerhallensportfest
19. bis 22. Dez.:	Hallenfußballturnier Dippoldiswalde
19. Dez. 54 bis 2. Jan. 55:	Kreiseinzelmeisterschaften im Schach
3. Jan. 55:	Beginn der Schulmeisterschaften in Tischtennis
bis 9. Jan.:	Schulmeisterschaften Wintersport
bis 16. Jan.:	Kreismeisterschaften Wintersport
16. Jan.:	Beginn der Kreismeisterschaften Schach
bis 30. Jan.:	Bezirksmeisterschaften Wintersport
1. Febr.:	Beginn der Schul- und Kreismeisterschaften Fechten
8. bis 13. Febr.:	DDR-Meisterschaften der Schüler im Wintersport
bis 1. März:	Schulmeisterschaften Gymnastik/Turnen
6. März:	Abschlußmeisterschaften Tischtennis
15. März:	Kreismannschaftsmeisterschaften Schach
bis 20. März:	Gruppenausscheide der Kinder- und Jugendsportschulen in Gymnastik/ Turnen
bis 20. März:	Kreismeisterschaften Gymnastik/Turnen
bis 27. März:	Kreismeisterschaften Hallenradsport
bis 27. März:	Abschluß Kreis- und Bezirksmeisterschaften Fechten
bis 2. April:	Prüfungen Gymnastik/Turnen
3. bis 5. April:	Zentrales Volleyball-Turnier
...	
(Vgl. 133; S. 543 ff).	

Jährlich werden die besten Leistungen der Schüler der Klassen 5 bis 12 in den Disziplinen Leichtathletik, Schwimmen, Gymnastik und Turnen in einer "Bestenliste" veröffentlicht. Seit 1964 wird außerdem eine "DDR-Bestenliste der Kleinsten" geführt. Sie enthält die Leistungen in der Leichtathletik der Kinder vom 1. bis 4. Schuljahr. Diese offiziellen Siegerlisten wollen die Leistungsentwicklung auf-

zeigen und ständige Mahnung sein zu neuen Anstrengungen.

Beliebt sind die M e h r k ä m p f e , die auch als F e r n - w e t t k ä m p f e durchgeführt werden. Dabei mißt sich eine bestimmte Klasse oder Schule im sportlichen Wettkampf mit einem Partner, der ihr zwar nicht direkt gegenüber steht, der aber unter gleichen Bedingungen den gleichen Wettkampf ausführt. Besonderen Anklang fand seit 1956 der leichtathletische "Internationale Fernwettkampf der Jungen Pioniere", an dem sich die Jungen Pioniere der Sowjetunion, der CSR, Ungarns, Polens und Mitteldeutschlands beteiligen. Die Zahl der Teilnehmer an dieser Massensportveranstaltung stieg in der DDR von 105 000 im Jahre 1958 auf über 532 000 im Jahre 1962 (Vgl.5;S.231). Das ist wahrlich ein Leistungsvergleich auf breitester Ebene.

Ähnlicher Beliebtheit erfreuen sich auch die Konkurrenzen der FDJ um die "Wanderpokale des Zentralrates der Freien Deutschen Jugend"; sie werden in folgenden Disziplinen ausgeschrieben: Basketball, Boxen, Fechten, Gymnastik/Turnen, Handball, Judo, Radsport, Rollhockey, Schwimmen, Skistaffellauf, Skispringen, Tischtennis, Volleyball, Schach, Leichtathletik, Ringen, Fußball, Eishockey.

Das Prinzip des Wetteifers beherrscht auch den obligatorischen Sportunterricht. Wie das im Schulalltag aussieht, zeigt uns K. Biener. Er berichtet, wie in seiner Schule in Eggersdorf in der 6. bis 8. Klasse gute Kletterleistungen erzielt wurden: "Dazu werden sie (die Schüler) durch ihren Turnlehrer angespornt, der jeweils ermittelt, wieviel Schüler einmal, eineinhalbmahl oder auch zweimal am Seil hochklettern. Das Ergebnis wird den anderen Klassen in ihren Turnstunden mitgeteilt. Oft fragen die Schüler schon v o r der Stunde, was die anderen geschafft haben, und jedesmal reagieren sie auf die Mitteilung des Lehrers mit dem Wunsch und Willen, die anderen Klassen zu übertreffen" (147;S.22).

Biener weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß an einigen Berliner Schulen "seit Jahren wertvolle sportpolitische

Demonstrationen liebevoll gepflegt" werden, nämlich Schulwettkämpfe, die dem Gedächtnis von Werner Seelenbinder, Ernst Grube, Willi Sänger und anderen revolutionären Arbeitersportlern gewidmet sind: "Im Hinblick auf diese Veranstaltungen nutzen viele Lehrer die erzieherische Kraft des Vorbildes und ermuntern ihre Schüler, den aufrechten Kämpfern gegen Krieg und Faschismus nachzueifern" (147;S.23).

Bedeutsam in diesem Zusammenhang war auch die allgemeine Einführung der sogenannten "S p o r t k l a s s i f i z i e - r u n g" in den Sportverbänden. Entsprechend ihren Leistungen qualifizieren sich, vom 14. Lebensjahr an, die guten Leistungssportler für die Leistungsklassen I, II oder III, und zwar in folgenden Disziplinen: Angeln, Basketball, Bob-und Schlittensport, Boxen, Eishockey, Rollhockey, Faustball, Fechten, Fußball, Geräteturnen, Gymnastik/Akrobatik, Gewichtheben, Handball, Hockey, Judo, Kanu, Kegeln, Leichtathletik, Schwimmen, Skisport, Sportschießen, Tennis, u.a. (Vgl.43;S. 136 f.). Dadurch will man die Leistungsplanung verbessern, Anreiz zur individuellen Leistungssteigerung geben, die Qualität des Sportbetriebes heben, die körperliche Entwicklung der Jugend vielseitig fördern und darüberhinaus auch ihrer politisch-moralischen Erziehung dienen. Diese Klassifizierung betrifft - wie gesagt - zwar zunächst die einzelnen Sportverbände, sie beeinflusst aber auch die Arbeit der SSG und den Turnunterricht in den Schulen.

Nicht allein die Schüler, auch die Studenten wetteifern mit ihren sportlichen Leistungen. Das "Zentrale Sportfest der Pädagogischen Institute" etwa soll helfen, den kommenden Erzieher unabhängig von der speziellen Berufsausbildung durch Wettkampf und Leistungsvergleich im sportlichen Bereich auf seine allgemeinen Aufgaben in der sozialistischen Gesellschaft vorzubereiten. Die Wettkämpfe dieser Studentensportfeste umfaßten 1955 und 1956 die Disziplinen Leichtathletik, Handball, Volleyball, Fußball und Tischtennis; 1957 wurden Geräteturnen, Kleinkaliberschießen, Basketball und der GST-Mehrkampf hinzugenommen; 1958 erfuhr das Programm durch das

Schwimmen und die Einführung einiger leichtathletischer Staffeln eine neue Erweiterung.

Auch die Erzieher und Lehrer noch sollen durch Teilnahme an "Lehrersportfesten" immer wieder selbst die Bedeutung von Wetteifer und Wettkampf für die Körpererziehung und die Erziehung ganz allgemein erleben. So wird über ein Kreislehrersportfest in Senftenberg berichtet: Die Teilnehmer marschierten hinter einem Fanfarenzug Junger Pioniere ins Stadion ein; nach der Eröffnungsansprache des Schulrats wurde zunächst gemeinsam Gymnastik getrieben; dann folgten die Wettkämpfe, bei denen als Kampfrichter Schülerinnen und Schüler eingesetzt waren (Vgl.102;S.109 ff).

Im Jahre 1965 wurde für den Kinder- und Jugendsport eine neue Form des sportlichen Wettkampfes eingeführt: die "Kinder- und Jugendspartakiaden". Das Ziel dieser "Spartakiadenbewegung" ist es, unter der Jugend "eine echte Atmosphäre des sportlichen Trainings zu entwickeln..." (Vgl.162;S.51). Durch systematisches Training und interessante Konkurrenzen unter der Betreuung von Trainern und Übungsleitern "sollen in allen Sportarten viele junge Talente hervortreten, die durch zielstrebige Förderung den Anschluß an internationale Spitzenleistungen herstellen werden..." (ebenda). Diese Wettkämpfe werden von den Schulen, dem DTSB und den Jugendorganisationen durchgeführt und sind, wie W. Ulbricht fordert "genauso gewissenhaft vorzubereiten wie die großen Nationalfeste der Körperkultur oder die Teilnahme an Olympischen Spielen" (Vgl.117;S.9).

Die "1. Deutsche Kinder- und Jugendspartakiade" - ein "Klein-Olympia in verschiedenen Altersklassen für die Olympioniken von morgen und übermorgen" (Vgl.150;S.1f.) - fand 1966 in Ostberlin statt. An den Ausscheidungswettkämpfen in allen Kreisen und Bezirken, die in 25 Disziplinen durchgeführt wurden - so u.a. auch im Reiten, Fechten, Gewichtheben, Ringen, Schießen - beteiligten sich 1,8 Millionen Schülerinnen und Schüler. Von ihnen erreichten 13 000 die Endkämpfe in Berlin, bei denen um 4 500 "Gold-Silber- und Bronzemedallien" gekämpft

wurde.

Heinz Schneider berichtet über die 1965 im Kreise Herzberg durchgeführte "S p a r t a k i a d e d e r J ü n g - s t e n". An dieser "Kreisspartakiade" der Sechs-bis Zehn-jährigen nahmen 2 500 Kinder teil. Der Mehrkampf bestand aus 60m-Lauf, Weitsprung und Schlagballweitwurf. Außerdem wurden folgende "Rahmenwettkämpfe" durchgeführt: Hochsprung, Medizinball-Weitstoß, Ausdauerlauf und 30m-Hürdenlauf. Der "Ausdauerlauf" der sechs-und siebenjährigen Kinder ging über eine Entfernung von 200m, die Kinder der Klassen 3 und 4 mußten 300 Meter zurücklegen (Vgl.93;S.34 f.).

Ein besonders instruktives Beispiel dafür, wie man sich bemüht, von früher Kindheit an den sportlichen Wetteifer der Jugend zu wecken, gibt das "Olympia-Leistungsabzeichen der Deutschen Demokratischen Republik" (Vgl.108;S.325 ff). Die Anstecknadeln mit den fünf farbigen olympischen Ringen, die 1964 zum ersten Mal von den Teilnehmern der Olympischen Spiele getragen wurden, können seitdem auch von jedem Sporttreibenden, der die vorgeschriebenen Bedingungen erfüllt, erworben werden. Jedes Jahr wird ein Ring erkämpft, so daß der Sportler nach fünf Leistungsprüfungen in den Besitz des vollständigen Abzeichens gelangen kann. Er hat sich damit als zukünftiger Olympiakandidat ausgewiesen. Dieses Abzeichen -vom Bundesvorstand des DTSB gestiftet - soll Anreiz für ein regelmäßiges Training sein. "Die Perspektive, sich auf die Olympischen Spiele vorzubereiten, soll Stimulanz werden" (150;S.1 f.). Auf diese Weise will man den talentierten sportlichen Nachwuchs erfassen und durch die von Jahr zu Jahr steigenden Leistungsanforderungen die so sehr propagierte "Trainingsatmosphäre" schaffen, ein Ziel, das der sozialistischen Körpererziehung besonders am Herzen liegt. Denn, so betont G. Thieß, der allgemeine Volkssport vernachlässige bisher den Trainingsgedanken noch allzusehr, und der Turnunterricht mit seinem "konservativen Inhalt" bereite noch nicht systematisch genug auf den Leistungssport vor (Vgl.108;S. 329).

Im Jahre 1964 erfüllten fast 200 000 Kinder und Jugendliche die Bedingungen für das Olympia-Leistungsabzeichen. Bereits die sechsjährigen Kinder werden zum ernstesten sportlichen Wettkampf um diese Auszeichnung aufgerufen. Die Bedingungen, die sie dabei zu erfüllen haben, vermitteln uns einen interessanten Einblick in die Härte des gestellten Leistungsanspruchs. U.a. wird verlangt: 60m-Lauf auf Zeit, Dreierhop rechts und links nach Weite, Schlußstrecksprünge aus der tiefen Hocke. Zu dieser letzten Übung heißt es: "Ein Test ist zu Ende, wenn der Sportler nicht mehr fähig ist, einen S t r e c k - s p r u n g unter Lösung der Füße vom Boden auszuführen" (108;S.337). Die Kinder haben also die Übung bis zur Erschöpfung fortzusetzen. Weitere Anforderungen an die sechsjährigen Kinder sind: Klimmziehen am niederen Reck aus dem Schrägliegehand, Liegestütz (Beugen und Strecken der Arme), "bis er (der sechsjährige Schüler - d.Verf.) nicht mehr in der Lage ist, ein weiteres Liegestützbeugen durchzuführen"(Vgl. ebenda;S.338).

Sportliche Wettkämpfe hat man in einzelnen Städten und Kreisen vereinzelt sogar schon für Kinder des Vorschulalters ausgeschrieben. An solchen Kinderkonkurrenzen nahmen 1962 im Stadtbezirk Berlin-Friedrichshain 1 200 vorschulpflichtige Kinder teil. Ein Vorkämpfer dieser Praxis, St. Keller, will "sportliche Bewegungsfertigkeiten" und "Spiel-und Wettkampffähigkeit" bereits im Kindergarten ausbilden. Die "Turnbeschäftigung" im Kindergarten soll zur "Sportstunde" umgestaltet werden. Bereits hier sollen die Kinder durch die körperliche Erziehung zur "Lern-und Leistungsbereitschaft" erzogen werden (Vgl.46;S.589 ff).

Solche Praktiken, wie die zuletzt genannten, sind mit unseren Vorstellungen von Leibeserziehung und jugendlicher Entwicklung nicht vereinbar. Norm, Plan und Leistungserwartung um jeden Preis verdunkeln hier offenbar z.T. den Blick gegenüber den sach-und kindgemäßen Überlegungen. Unsere Kritik läßt sich vornehmlich in drei Bedenken zusammenfassen:

1. Wettkämpfe dürfen nicht zu früh durchgeführt werden. Die Kinder im Grundschulalter bzw. im Vorschulalter sind den psychischen Belastungen noch nicht gewachsen. Das Wett-eifern kann sich hier nur erst in einer spielerischen Form vollziehen; der Forderung nach meßbarer Leistung stehen sie noch fremd gegenüber.
2. Eine Bewegungsschulung in steter Wettkampfsituation durchgeführt, schränkt die Möglichkeiten der Leibeserziehung ein. Schneller, höher und weiter, diese Parolen des sportlichen Wettkampfes sind, bei ungenügender Vorbereitung, nur zu verwirklichen auf Kosten der harmonischen Bewegungsgestaltung. Forcierung der Bewegung und letzter Krafteinsatz bewirken daher vor allem bei Kindern zumeist einen Verlust des rhythmischen Flusses der Bewegungsabläufe. Das Erlebnis der elementaren Bewegung, das, wie H. Wagner sagt, für den Menschen das tiefgehende Erlebnis seiner Existenz ist und nicht eingeengt und gehemmt werden darf (Vgl. 120; S. 27), kann so nicht erfahren werden. - Der zu früh und zu oft durchgeführte Wettkampf geht somit vielfach zu Lasten anderer Bildungsaufgaben.
3. Wetteifer und Wettkampf sind nur dann entwicklungsfördernd, wenn sie in Grenzen angewandt werden. Durch ein Zuviel wird die leibliche und geistig-seelische Kraft des Menschen zu sehr strapaziert, und es kann leicht - insbesondere bei der heranwachsenden Jugend, zu einer ungesunden Affektsteigerung kommen. Die Arbeits- und Leistungsbe-sessenheit könnte die spielerische Komponente der Leibes-übungen und des Lebens überhaupt verkümmern lassen.

Die sozialistische Sporttheorie wird diese Bedenken übergehen. Sie steht unter einem Auftrag, der sie die Probleme von Wetteifer und Wettkampf aus einer uns fremden Sicht sehen lehrt. "Kampf", "Plansoll", "Normerfüllung", das sind die Parolen der Partei und des sozialistischen Aufbaus, denen der junge Mensch bald gegenüberstehen wird. Auf sie soll die Körpererziehung vorbereiten. Sie gewöhnt die Schüler an den Aktivismus, der den Alltag der sozialistischen Menschen ausfüllt.

G. Möbus weist darauf hin, daß die seelische Wirkung des sozialistischen Wettseifers darin besteht, Spannungen zwischen rivalisierenden Gruppen zu erzeugen, was dazu führt, daß sich der Einzelne immer enger an die eigene Gruppe anschließt und sich immer mehr mit ihr identifiziert. Wie er sagt, "bewirkt das unentwegt ins Spiel gebrachte Mittel des Wettbewerbes von Betrieben, Orten, Bezirken, Schulen und Schulklassen, daß sich unmerklich ein seelischer Zusammenhang dieser Gruppierungen bildet, der nicht aus einer geistig-seelischen Übereinstimmung, sondern aus dem Gegensatz und der Spannung hervorgeht" (78;S.13).

Die hier vorgetragenen Bedenken dürfen aber keinesfalls als grundsätzliche Negierung der Wettkampfmethode ausgelegt werden. Ja, wir müssen eingestehen, daß unsere schulische Leibeserziehung - gerade in der Unterstufe - den Wettseifer als Strukturelement der Leibesübungen nicht immer genügend beachtet und dem einseitig Spielerischen häufig ein zu weiter Raum gegeben wird. Dies Problem bedarf unserer eingehenden Überprüfung.

e) Leistungsstraining und frühe Spezialisierung

Als letzter Beleg für die dominierende Rolle des Leistungsprinzips in der schulischen Körpererziehung der DDR sei abschließend noch das L e i s t u n g s t r a i n i n g der Kinder und Jugendlichen und die f r ü h e S p e z i a l i s i e r u n g angeführt. Gerade diesen Problemen wird zur Zeit auch von unserer Seite aus ein großes Interesse entgegengebracht; dabei läßt sich nicht bestreiten, daß Theorie und Praxis der sozialistischen Körpererziehung Einfluß nehmen. Zumeist unkritisch werden von uns die sozialistischen Maßstäbe und Praktiken übernommen, ohne eine eigenständige pädagogische Grundlegung erfahren zu haben.

Ganz eindeutig hat sich in den letzten Jahren in der sozialistischen Körpererziehung die Tendenz durchgesetzt, inner-

halb der schulischen Körpererziehung die Voraussetzung zu einem systematischen und früh spezialisierten Training zu schaffen. Sogar Walter Ulbricht äußerte sich 1964 zu diesem Problem: "Für den Unterricht an der Schule sollte man beachten, daß allein durch ein planmäßiges und systematisches Training das Ziel einer guten körperlichen Ausbildung erreicht wird" (178;S.3).

Als dessen Hauptstufen unterscheiden H. Schuster und G.Thieß das "Grundlagentraining", das "Aufbautraining" und das "Hochleistungstraining". Das G r u n d l a g e n t r a i n i n g ist "die erste Etappe des langfristigen Gesamttrainingsprozesses". In ihm soll zunächst die Lust zu beständigem Üben in einer bestimmten Sportart geweckt werden. Es steht dabei die allseitige Entwicklung der physischen Kräfte im Mittelpunkt; die Bewegungsabläufe sollen bis zur Grobform entwickelt werden; dazu kommen erste Wettkampferfahrungen (Vgl.98; S.322). Obwohl Schuster und Thieß keine ausdrücklichen Hinweise geben, wo die einzelnen Trainingsstufen betrieben werden sollen, kann man den Ort des Grundlagentrainings leicht bestimmen: Es vollzieht sich in der Hauptsache im obligatorischen Sportunterricht und außerdem noch in den Sektionen "Allgemeine Körpererziehung" der SSG und den Kinderabteilungen der BSG.

Das A u f b a u t r a i n i n g soll die Basis für das spätere Hochleistungstraining geben und den jungen Sportler willensmäßig so schulen, daß er große Anstrengungen überwinden kann: "Das Training soll ihm zum festen Lebensbedürfnis werden" (Vgl.98;S.323). Es hat seinen Platz vor allem in den Sektionen der SSG. Wie weit darüberhinaus hier und da auch schon im obligatorischen Unterricht - erinnert sei an die systematische Anwendung der modernen Trainingsmethoden - von einem "Aufbautraining" gesprochen werden kann, hängt von Fall zu Fall von der Einstellung des einzelnen Sportlehrers ab.

Beim H o c h l e i s t u n g s t r a i n i n g handelt es sich um "die spezialisierteste Form des Trainings, in dem die höchsten sportlichen Leistungen unmittelbar herausgebil-

det werden" (ebenda). Diese Trainingsform bereitet den Sportler auf große Wettkämpfe vor, zielt auf die perfekte Beherrschung einer bestimmten Sportart und soll nur von denen betrieben werden, die die Forderungen der vorhergehenden Trainingsstufen erfüllt haben. Hochleistungsstraining ist nur bei den ausgesuchten und besonders talentierten Schülern der Kinder- und Jugendsportschulen möglich, ferner in bestimmten Leistungsgruppen der SSG und BSG, denen sich begabte Schüler anschließen.

Die Notwendigkeit, schon von Kindheit an eine derartige gezielte Leistungsschulung zu betreiben, wird in der sozialistischen Sporttheorie nirgendwo bestritten. Diskutiert wird nur, wie diese gesellschaftliche und pädagogische Forderung realisiert werden soll. Bei der Suche nach dem richtigen Weg standen sich zu Beginn der Diskussion unterschiedliche Auffassungen zwischen den Sportmedizinern einerseits und den Trainern in den Kinder- und Jugendsport-Sektionen sowie den Sportlehrern andererseits gegenüber.

So machte der Sportarzt S. Akkermann auf die verschiedenartige Struktur des Halte- und Stützapparates bei Kind und Erwachsenen aufmerksam, und er warnte vor den Gefahren, die ein kraftbetontes, unüberlegt aufgebautes Training, für die Gesundheit der Kinder mit sich bringen kann. Die physische Kraft beispielsweise müsse sich durch abwechslungsreiche und vielseitige Bewegungsaufgaben entwickeln und nicht durch gezielte spezielle Kraftübungen (Vgl.1;S.449 ff).

Die Trainer und auch viele Lehrer nahmen dagegen zumeist eine andere Position ein. So spricht sich H. Ebert - besonders hinsichtlich des Geräteturnens - für ein auf die Entwicklung bestimmter körperlicher Fähigkeiten gezieltes, kraftbetontes Kindertraining von hoher Intensität aus, das Übungselemente enthalten soll, "deren Ausführungen nur mit größerem Krafteinsatz möglich ist" (Vgl.24;S.461). Vor oder auch nach den Trainingsstunden soll eine zusätzliche Kraftschulung erfolgen. Gerade die "schwierigsten Elemente" müßten schon im Kindesalter geübt werden, wenn man große Leistungen erreichen

wolle. Ebert führt als Beispiel die Entwicklung des Leistungsvermögens seiner besten jungen Turnerinnen und Turner an: Nach intensivem Training schaffte eine 14 jährige Schülerin der Kinderklasse A 13 Klimmzüge. Die Handstandbeuge führte sie 12 mal aus (Hierbei wird ein Bein mit dem Fuß zwischen zwei Sprossen der Sprossenwand eingehängt. Der Körper und das andere Bein müssen gestreckt bleiben. Das Handstandbeugen erfolgt dann ohne Pause). Das Heben in den Schwebhang - mit geschlossenen und gestreckten Beinen muß die oberste Sprosse, an der sich der Turner festhält, mit den Fußspitzen berührt werden - gelang der Turnerin 16 mal, und beim Strecksprung erreichte sie die Höhe von 47cm (Vgl.eben-da;S.463 f.).

Eberts Argumente werden von G. Stark und H. Gerschau unterstützt. Auch nach deren Ansicht hängt eine günstige Leistungsentwicklung von dem systematischen Training im Kindesalter ab. Sie verlangen daher eine Verlängerung der Trainingszeit bei hoher Trainingsintensität. Auch durch Hausaufgaben wollen sie die Schüler zum selbständigen Üben anhalten und ihr Leistungsvermögen entwickeln (Vgl.107; S.924 ff).

Häufig werden auch Frauen zu Fürsprechern des Leistungstrainings und der frühen Spezialisierung und wenden die dafür geeigneten Methoden beim Sportunterricht in Mädchenklassen an. Voller Stolz berichtet Gertrud Menning, daß ihre elfjährigen Schülerinnen nach einjährigem Training ohne Schwierigkeit 5 bis 10 Klimmzüge hintereinander ausführen. Von solchen Ergebnissen beeindruckt, will sie nicht mehr über die Notwendigkeit eines Krafttrainings bei den Mädchen diskutieren - diese Frage ist für sie entschieden -, nur über dessen Ausgestaltung im einzelnen könne noch gesprochen werden (Vgl.74;S.536 ff).

Marianne Schulz wählte aus den Schülerinnen ihrer Klasse 14 Mädchen aus, um sie auf die Jugendklasse I und die "Meisterklasse" vorzubereiten. Sie trainierte mit ihnen besonders das Dehn-und Spreizvermögen sowie die physische Kraft und

stellte ihnen auch entsprechende Hausaufgaben, die die Mädchen zum Monatsbeginn in ein Heft eintrugen. Ein Blick in diese Aufgabenhefte zeigt zum Beispiel:

	Spagat			Klimm-	Hoch-
	rechts	links	beidseitig	züge	sprung
1.	10x	10x	10x	5x	15x
2.	10x	10x	10x	5x	15x
3.	10x	10x	10x	5x	15x

(Vgl. 96; S. 816).

Hefte und Übungen wurden regelmäßig kontrolliert.

Drei Mädchen mit besonders verhärteter Schultermuskulatur hatten zu Hause täglich mit einem Besenstil das Vor- und Rückführen zu üben: "Der Abstand zwischen beiden Händen wurde von Monat zu Monat gemessen. Hanna begann ihre Übungen mit einem Abstand von 68cm, den sie auf 52cm verkürzte. Der immer geringer werdende Abstand war für die Kinder der beste Beweis dafür, daß ein ständiges und beharrliches Üben zum Erfolg führt. ...Einigen Mädchen habe ich in Aussicht gestellt, in der Meisterklasse zu turnen, aber auch Christiane gegenüber betonte ich, daß dies nur möglich sei, wenn die Oberschenkel nicht zu kräftig werden. Nun rutscht sie täglich drei Minuten lang im Strecksitz durch die Wohnung. Ich hoffe, daß diese 'Rutschpartie' von Nutzen sein wird" (96; S. 817).

Solche Methoden der Leistungsschulung, bei denen die einfachsten methodischen, physiologischen und psychischen Gesichtspunkte außer Acht gelassen werden, sind heute allerdings nur noch ganz vereinzelt zu finden. Durch gründliche Untersuchungen über das Leistungsvermögen des jungen Menschen und durch eine breite wissenschaftliche Erarbeitung der hier gelagerten methodischen und sportmedizinischen Probleme schuf man die Voraussetzungen, Leistungssteigerung und frühe Spezialisierung der jugendlichen Entwicklung anzupassen. So handelt es sich heute bei der breitgestreuten Talentförderung nicht um einen leichtfertigen Leistungsdrill, sondern es geschieht hier ein wohlfundierter Leistungsaufbau.

Im übrigen werden Leistungstraining und Spezialisierung in der schulischen Körpererziehung aus verständlichen Gründen vornehmlich beim Schwimmen, in der Leichtathletik und beim Geräteturnen betrieben. Aber auch Spezialgebiete wie Ringen, Boxen u.a. bezieht man mit ein. Ein Beispiel für die Methode systematischer Leistungssteigerung und früher Spezialisierung im Schwimmen gibt uns H. Weckel (Vgl.121;S.644 ff). Nach der einjährigen Grundausbildung im 3. Schuljahr wurden die Kinder, die eine gute Leistungsentwicklung gezeigt hatten, in ein systematisches "Aufbautraining" genommen. Nach weiteren drei Monaten, in denen vor allem die Technik des Brust-, Kraul- und Rückenschwimmens geübt wurde, wurden die leistungsschwächeren Kinder "aus dem Stützpunkt" verabschiedet. Für die übrigen wurden dann die ersten Formen des "Intervalltrainings" eingeführt, wobei "wettkampfnahes Üben in den einzelnen Kollektiven" im Vordergrund stand. Alle zwei bis drei Monate erfolgte eine Leistungskontrolle, wobei die Zeiten über 50m Kraul- und 100m Brustschwimmen in "Bestenlisten der Kindergruppe C" zusammengestellt wurden. Den Kindern wurde geraten, ihre Zeiten zu notieren und als "Hausrekorde" zu führen. Die erfolgreichsten Kinder nahmen dann an einem Nachwuchslehrgang des Deutschen Schwimmsport-Verbandes teil. H. Weckel ist der Überzeugung: "Nur wenn in allen Städten unserer Republik, die über ein Hallenbad verfügen, nach ähnlichen Prinzipien gearbeitet wird, können die vor uns stehenden hohen Aufgaben im Leistungssport auf dem Gebiet des Sportschwimmens in den kommenden Jahren erfüllt werden" (121;S.648).

Der heutige Leistungsstand und die errungenen Erfolge der mitteldeutschen Schülerinnen und Schüler - vor allem im Schwimmen und den anderen Grundsportarten - sind nur durch eine solche systematische Trainingsarbeit zu erklären. Insbesondere in den Jahren 1966 und 1967 überraschten die mitteldeutschen Jugendlichen mit ihren Leistungen bei internationalen Konkurrenzen.

Der obligatorische Sportunterricht in der polytechnischen Oberschule kann - wie wir ausführten - als "Grundlagentraining" angesehen werden. Die nächste Stufe, das "Aufbautraining", erfolgt meistens in den "Sektionen" der Schulsportgemeinschaften. Und zur höchsten Trainingsform, dem "H o c h l e i s t u n g s t r a i n i n g", gelangen im Rahmen der schulischen Körpererziehung vor allem die Schüler der K i n d e r - u n d J u g e n d s p o r t s c h u l e n . Wir müssen an dieser Stelle auf diese "Spezialschulen" noch etwas näher eingehen.

Das 1965 erlassene "Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungswesen" erläutert Sinn und Zweck solcher Sonder-schulformen. Im § 18 heißt es:: "(1) Spezialschulen sind all-gemeinbildende Schulen. Sie dienen besonderen Erfordernissen der Nachwuchsentwicklung für die Wirtschaft, die Wissenschaft, den Sport und die Kultur. Die Spezialschulen nehmen Schüler mit hohen Leistungen und besonderen Begabungen auf" (159;S. 125).

Bereits im Schuljahr 1952/53 entstanden in Berlin, Leipzig, Brandenburg und Halberstadt die ersten Sportschulen dieser Art. Ihre Gründung erfolgte nach der im August 1952 vom Mi-nisterium für Volksbildung erlassenen "Anordnung über die Einrichtung von Kindersportschulen" (GBL S.850). Eine weite-re Verordnung machte es schließlich 1953 allen Bezirken zur Pflicht, eine solche Schule einzurichten (Vgl.149;Nr.A/5/12). Im Schuljahr 1956/57 gab es davon bereits 21, und der V. Pädagogische Kongreß empfahl allen Bezirken, eine zweite Schul-gründung vorzunehmen.

Neben dem allgemeinen Ziel der sozialistischen Erziehung ha-ben diese Schulen, in denen die Körpererziehung zentrales Unterrichtsfach ist, junge Leistungssportler "im Geist selbst-loser Liebe und Hingabe zur Heimat und zur Regierung der Deutschen Demokratischen Republik" auszubilden (Vgl.149;Nr. A/5/12c), die neben einer hohen Allgemeinbildung über ein vielseitiges sportliches Leistungsvermögen verfügen, und die später als "Kader" bei der weiteren Entwicklung der soziali-

stischen Körperkultur führend mitarbeiten sollen. Naturgemäß nimmt die Körpererziehung auch quantitativ im Lehrplan den größten Raum ein. Die Turnstunden je Woche verteilen sich wie folgt:

Klasse	5	6	7	8	9	10	11	12
Stunden	5	5	5	5	6	6	7	7.

Den obligatorischen Turnunterricht ergänzen spezielle Trainingsstunden, die in den verschiedenen Klassen wöchentlich vier, sechs oder gar acht Stunden ausmachen. Hinzu kommen freiwillige Arbeitsgemeinschaften in einzelnen Sportdisziplinen, die Wettkampfvorbereitungen und die Wettkämpfe selbst. Auch die vier Wochenstunden, die für die Arbeit in den Jugendorganisationen JP, FDJ und GST vorgesehen sind, bedeuten noch eine indirekte Erweiterung der sportlichen Schulung. Die Leistungsanforderungen sind entsprechend hoch, und schon bei der Auswahl der Schüler werden strenge Maßstäbe angelegt. Bei der Anmeldung müssen - außer einer vorzüglichen sportlichen Eignung - auch gute schulische Leistungen und eine "erfolgreiche gesellschaftliche Arbeit" nachgewiesen werden. Über die sportlichen Anforderungen informiert z.B. eine Ausschreibung für die Aufnahmeprüfung der "Kinder- und Jugendsportschule Friedrich Engels" in Halle aus dem Jahre 1961, in der es heißt:

"Die KJS Halle führt am 25. April 1961 für die Schüler des 4. Schuljahres die Eignungsprüfung durch.

...

Gepprüft wird:

Schwimmen: 50-m-Zeitschwimmen, Stil beliebig

Leichtathletik: 60-m-Lauf, Weitsprung, Hochsprung,
Schlagball

Turnen:

Sprung: 1m.hoch Hocke (Kasten)

Reck: Felgaufschwung in den Stütz, Knieumschwung 1 1/2 mal,
Knieaufschwung, Spreizabsitzen

Barren: Sprung zum Außenquersitz, Spreizen mit 1/2 Drehung,
Einschwingen, Vorschwingen, Kehre

Boden: (Mädchen) Achterschwung-Parallelkreisen, Rolle vorwärts, Grätschstand, Kopfstand, Abrollen, Rad mit $1/4$ Drehung in den Stand, Rolle rückwärts, Streck-sprung in den Stand

Boden: (Jungen) Ansprungrolle, Grätschwinkelstand, Kopfstand, Abrollen, Kniestandwaage, Kniestand, Parallelkreisen, Aufstehen in der Grundstellung, $1/4$ Drehung-Rad, Rolle vorwärts, Strecksprung in den Stand

Stangenklettern: Klettern nach Zeit.

Bereitet Euch auf diese Prüfung gut vor. Wir wünschen jedem viel Erfolg" (11;S.356).

Da nicht jeder Sportlehrer für den Unterricht in den einzelnen Sportarten die gleichen Voraussetzungen aufbringt, unterrichten in den oberen Klassen der KJS die Turnlehrer in ihren Spezialgebieten. Zu den benachbarten Großbetrieben der Industrie und der Landwirtschaft bestehen "Patenschaftsverhältnisse". Hier werden die Schüler den besten Trainern zur Fortbildung zugewiesen. Um schulische Körpererziehung und Mitarbeit in den BSG zu einer Einheit zu verbinden und dadurch Leistungstraining und frühe Spezialisierung zu fördern, empfiehlt E. Friedrich eine enge Fühlungnahme zwischen den Trainern der Sektionen und den Fachlehrern des obligatorischen Turnunterrichts. Des weiteren verlangt er, daß alle Schüler und Lehrer Mitglieder der Sportgemeinschaften der "Patenbetriebe" werden. Der enge Kontakt soll durch eine Doppelbezeichnung der betreffenden Mannschaften sichtbar werden: "Kinder-und Jugendsportschule - Lokomotive Güstrow" (Vgl.33; S.66).

Als Anreiz für sein sportliches Streben erhält der Schüler über seine Leistungen in der Körpererziehung ein zusätzli - ches Zeugnis, das genaue Auskunft gibt über seine Erfolge, seine besonderen Fähigkeiten und über die erworbenen Leistungsabzeichen. Höhepunkte des Schuljahres sind für die KJS die jährlich stattfindenden "Bestenermittlungen". Sie geben Aufschluß über das Leistungsniveau der jungen Sportler, zeigen Leistungsanstieg und -abstieg und lassen erkennen, in

welchen Disziplinen noch Schwächen bestehen (Vgl.42;S.544 ff).

Die Erfolge, die diese Schulen für die Nachwuchsförderung und den Leistungssport in der DDR erzielt haben, können nicht übersehen werden. Viele Olympiakämpfer, "Meister des Sports" und "Verdiente Meister des Sports" sind aus ihnen hervorgegangen, und fast alle ihre Absolventen werden zu Trägern der "sozialistischen Volkssportbewegung". So ist es verständlich, daß neuerdings auch im Raum unserer Leibeserziehung diese Institution immer mehr Beachtung findet; und es lassen sich ernsthafte Bestrebungen erkennen, auch in der Bundesrepublik ähnliche Bildungseinrichtungen zu schaffen. Und heute zeichnen sich bereits erste Ansätze zu einer Nachahmung des sozialistischen Vorbildes ab.

Damit stehen wir hier am Ende unserer Betrachtung über die Rolle des Leistungsprinzips in der schulischen Körpererziehung der DDR. Die Erörterungen über die Bedeutung der Planung und der "Perspektiven", über das Ringen um den "wissenschaftlich-methodischen Fortschritt", über das Problem der Intensität des Unterrichts, über die Funktion von Wetteifer und Wettkampf sowie zuletzt über das Leistungstraining und die frühe Spezialisierung haben unser Bild von der Erziehungswirklichkeit der schulischen Körpererziehung im anderen Teile Deutschlands erheblich abrunden können. Besonders bemerkenswert erscheint nach alledem noch die Tatsache, daß in der sozialistischen Körpererziehung die frühe Spezialisierung nicht als Widerspruch zu dem von Marx und Engels geforderten "allseitig entwickelten Menschen" empfunden wird. Das Gegenteil ist vielmehr der Fall: gerade durch Leistungstraining und Spezialisierung werden nach allgemeiner Ansicht Voraussetzungen geschaffen, die für die sozialistische Persönlichkeit besonders wertvoll sind und die es ihr ermöglichen werden, jenes hoffnungsvolle Wort von Johannes R. Becher zu verwirklichen, das sich die ganze marxistisch-sozialistische Sporttheorie gläubig zu eigen macht: "Die Lebensweise

des Sportlers im Training, in seiner harten Arbeit an sich selbst und in seiner menschlichen Disziplin - davon sind wir fest überzeugt - wird weitgehend den Lebensstil einer neuen Generation bestimmen, in der sich der Traum von der Einheit des Körpers und des Geistes und von der Schönheit und Allmacht des Menschen erfüllt" (119;S.585).

Z u s a m m e n f a s s u n g

Es ist ein weiter Weg von den philosophisch-ideologischen und anthropologischen Prämissen des Marxismus bis hin zur intensiven Leistungsschulung als dem bestimmenden methodischen Prinzip der Körpererziehung im anderen Teile Deutschlands. Aber es ist ein gradlinier Weg, d.h. ein Schritt folgt konsequent dem anderen, und alle richten sich ohne Abweichung nach dem beherrschenden Endziel, dem Aufbau der sozialistisch-kommunistischen Gesellschaftsordnung, aus.

Unsere abschließende kritische Stellungnahme zu diesem in seiner Geschlossenheit imponierenden System wird also unter zwei Aspekten zu stehen haben: es geht einmal um die f a c h - u n d s a c h b e z o g e n e W e r t u n g i m e n g e r e n S i n n e . Aber da es sich hier ja nicht um einen gesellschaftspolitisch neutralen pädagogischen Bereich, sondern eben um s o z i a l i s t i s c h e K ö r p e r e r z i e h u n g handelt, um eine Körpererziehung unter i d e o l o g i s c h e m A u f t r a g, so wird zum anderen auch gefragt werden müssen, ob und wie sie dieser ihrer übergreifenden gesellschaftlichen Aufgabe gerecht wird.

Was die s a c h b e z o g e n e W e r t u n g angeht, so muß man der schulischen Körpererziehung im anderen Teile Deutschlands großen Respekt zollen. Nicht nur die Pädagogik und die Erzieher sehen und bejahen dort einmütig die Bedeutung und den Wert der körperlichen Erziehung, sondern die ganze sozialistische Gesellschaft bringt ihre große Wertschätzung gegenüber diesem Erziehungsbereich zum Ausdruck. Sie ist in die Gesamterziehung voll integriert, das Niveau des Unterrichts ist beachtlich, die Unterrichtspraxis zeichnet sich durch einen planmäßigen und systematischen Aufbau aus und wird durch eine moderne wissenschaftliche Theorie fundiert.

Was dann weiter die übergreifende spezifisch-sozialistische Sinngebung dieser Körpererziehung angeht, die ihr eigentliches Wesen ausmacht, so ist rückblickend und die Hauptschrit-

te unseres Gedankenganges kurz zusammenfassend noch einmal folgendes zu sagen:

1. Das Selbstverständnis der sozialistischen schulischen Körpererziehung basiert auf den Prämissen des Marxismus, insbesondere auf der Lehre vom Klassencharakter der Gesellschaft und von der Überbaufunktion der kulturellen, wissenschaftlichen und damit auch der pädagogischen Erscheinungen und Theorien.
2. Demgemäß will die schulische Körpererziehung auf ihre Weise an der Verwirklichung des Sozialismus mitarbeiten und das Leben der Zukunft mit vorbereiten helfen. Sie versteht sich also als Mitträger der sozialistisch-kommunistischen Gesellschaftsrevolution und ist überzeugt, daß sie als Instrument bei der Formung des "neuen Menschen", d.h. des "Erbauer des Kommunismus", einen besonderen Auftrag zu erfüllen hat, den kein anderer Erziehungsbereich für sie übernehmen kann.
3. Die sozialistische schulische Körpererziehung ist somit im ideologischen Sinne zweckgebunden. Sie erfährt aus den Perspektiven des sozialistischen Aufbaues ihre Bildungs- und Erziehungsaufgaben, und diese enge Bindung wirkt sich aus bis hin zur Lösung der methodisch-didaktischen Probleme.

In der Einleitung dieser Untersuchung war betont worden, daß sie durch vorurteilslose Analyse der Wirklichkeit zu ihrem bescheidenen Teil auch dazu beitragen wolle, trotz der gegenwärtigen politischen Trennung der beiden Teile Deutschlands einen Rest gegenseitigen Verstehens durchzuhalten. Ist es nicht unreal, an Gemeinsamkeiten zu glauben, wo die geistigen Grundlagen so verschieden sind und, wie W. Daume einmal bemerkt, die Diskussionen um "Grundsätzliches" im Raume des Sports häufig den Anschein erwecken, "als spielten zwei Mannschaften nach völlig unterschiedlichen Spielregeln"? (Vgl. 16; S. 22). Gewiß, auf den ersten Blick mag es so aussehen, als gäbe es hier keine Brücke mehr; Körpererziehung dort und Leibeserziehung hier unterscheiden sich in der Tat

elementar, sowohl in den Grundauffassungen als auch z.T. in der unterrichtlichen Praxis. Und doch: wer sich auf das Wesen des sportlichen Tuns besinnt, der kann nicht pessimistisch sein. Freiheit und spielerische Gelöstheit sind nun einmal dessen wesentliche und unzerstörbare Attribute diesseits aller Politisierung und Ideologisierung. Dieser innere Kern der Leibeserziehung und des Sports wird zu allen Zeiten und in allen Gesellschaftssystemen lebendig bleiben; und dieser kulturelle Lebensbereich wird so von innen heraus die Möglichkeit einer geistigen Annäherung und Gemeinsamkeit stets in sich tragen und bewahren. Unsere Aufgabe in der augenblicklichen Situation ist es einstweilen, die Wirklichkeit im anderen Teile Deutschlands auch im Raum der körperlichen Erziehung und Bildung realistisch zu begreifen. Durch solches echtes Verstehen schaffen wir, soviel an uns liegt, mit an den Voraussetzungen dafür, daß in Zukunft auch auf diesem Lebensgebiet die alte geistige Gemeinsamkeit einmal wieder neu erwachsen wird.

L i t e r a t u r v e r z e i c h n i s

Abkürzungen der zitierten Zeitschriften und Schriftenreihen:

Bildung und Erziehung	Bildung und Erziehung. Monats- schrift für Pädagogik. Lippstadt.
Dt. Lehrerzeitung	Deutsche Lehrerzeitung. Organ der deutschen demokratischen Schule. Volk und Wissen, Berlin.
Dt. Ztschr. f. Philos.	Deutsche Zeitschrift für Phi- losophie. VEB Deutscher Ver- lag der Wissenschaften, Berlin
Einheit. Ztschr. f. Theorie u. Praxis des Wiss. Sozial.	Einheit. Zeitschrift für Theo- rie und Praxis des Wissen- schaftlichen Sozialismus. Hersg. v. Zentralkomitee der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Dietz Verlag, Berlin.
KE	Körpererziehung. Fachzeit- schrift für Turnlehrer, Sport- lehrer und Übungsleiter im Kinder- und Jugendsport. Volk und Wissen, Berlin.
KK	Theorie und Praxis der Körper- kultur. Wissenschaftliches Or- gan des Staatlichen Komitees für Körperkultur und Sport beim Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Sportverlag, Berlin.

LE	Die Leibeserziehung. Monats- schrift für Wissenschaft und Unterricht. Verlag Hofmann, Schorndorf bei Stuttgart.
LU	Leibesübungen. Fachzeitschrift für Turnen - Sport - Gymnastik, Frankfurt.
Olymp. Feuer	Olympisches Feuer. Zeitschrift der Deutschen Olympischen Ge- sellschaft, Celle.
Osteuropa	Osteuropa. Zeitschrift für Ge- genwartsfragen des Ostens, Stuttgart.
Pädagogik	Pädagogik. Organ des Deutschen Pädagogischen Zentralinsti- tuts. Volk und Wissen, Berlin.
Ztschr. f. Päd.	Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Düsseldorf.

1. AKKERMANN, S.: Zum Training des kindlichen Turners.
In: KK, 10. J. 1961. S. 449 ff.
2. ALEXEJEW, A.: Das Gesicht des bürgerlichen Sports.
(aus d. Russ.). Sportverlag, Berlin 1952.
3. ANWEILER, O.: Motive und Ziele der sozialistischen Um-
gestaltung des Schulwesens in Mitteldeutschland.
In: Bildung und Erziehung, 12. J. 1959, S. 513 ff.
4. BÄSKAU, H.: Grundsätze und Methoden der sozialistischen
Erziehung im Jugendtraining.
In: KK, 10. J. 1961. S. 782 ff.
5. Ders.: 1962 - das Jahr des Kinder- und Jugendsports.
Rückblick und Ausblick auf bevorstehende Aufgaben.
In: KK, 12. J. 1963. S. 225 ff.
6. BECHER, J.R.: Die sozialistische Kultur und ihre natio-
nale Bedeutung. Aufbau-Verlag, Berlin 1958.
7. Ders.: Macht der Poesie. Aufbau-Verlag, Berlin 1955.
8. BERNETT, H.: Totale Rationalisierung? In: LU, 11. J.
1960, H. 2. S. 7 ff.
9. BEU, H.: Wehrpflicht - Ehrenpflicht. In: KK, 11. J.
1962. S. 197 ff.
10. BOHN, H.: Ideologie und Aufrüstung in der Sowjetzone.
Dokumente und Materialien. Köln 1956.
11. BÖTTGER, W.: Zu Fragen der Deligierung zur KJS. In: KE,
11. J. 1961. S. 355 ff.
12. BUGGEL, E.: Beiträge zur Touristik. In der Reihe "Sport
im Sozialismus". Herseg. v. der Deutschen Hochschule für
Körperkultur Leipzig. Sportverlag, Berlin 1960.
13. Ders.: Geländesport auf Wanderungen und im Ferienlager.
Volk und Wissen, Berlin 1959.
14. BURISCH, I.u.a.: Die Ziele und Aufgaben der körperlichen
Erziehung und Bildung - Ein Gliederungsvorschlag.
In: KK, 11. J. 1962. S. 839 ff.

15. CHRUSCHTSCHOW, N.S.: Würdige Erbauer des Kommunismus erziehen. Rede des Ersten Sekretärs des ZK der KPdSU und Vorsitzenden des Ministerrats der UdSSR. 4. Beiheft der Zeitschrift "Pädagogik". Volk und Wissen, Berlin 1960.
16. DAUME, W.: Sport und Politik. In: Olymp. Feuer, 13. J. 1963, H. 5. S.20 ff.
17. DIETRICH, W.: Heraus aus den ausgefahrenen Gleisen! In: KE, 10. J. 1960. S. 337 ff.
18. DORST, W.: Erziehung, Bildung und Unterricht in der Deutschen Demokratischen Schule. Volk und Wissen, Berlin 1954. 2. Aufl.
19. DÖPP-VORWALD, H.: Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung. Walter de Gruyter, Berlin 1941.
20. Ders.: Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Henn Verlag, Ratingen 1964.
21. DRENKOW, E.: Mehr Aufmerksamkeit dem wissenschaftlich-methodischen Fortschritt. In: KK, 12. J. 1963. S.292 ff.
22. Ders. und MARSCHNER, P.: Zur Neubestimmung des Inhalts der körperlichen Bildung und Erziehung. In: KE, 15. J. 1965. S. 553 ff.
23. DÜBEL, S.: Die Situation der Jugend im kommunistischen Herrschaftssystem der sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Hrsg. v. Ministerium für Gesamtdeutsche Fragen. Bonn 1959.
24. EBERT, H.: Zum Training des kindlichen Turners. In: KK, 10. J. 1961. S. 460 ff.
25. ERBACH, G.: Sportwissenschaft und Sportsoziologie (I). Entwicklungsfragen - Strukturprobleme - Gegenstandsbereiche und Aufgaben. In: KK, 14. J. 1965. S. 877 ff.
26. Ders.: Sportwissenschaft und Sportsoziologie (II). Entwicklungsfragen - Strukturprobleme - Gegenstandsbereiche und Aufgaben. In: KK, 14. J. 1965. S. 950 ff.

27. Ders.: Über die Bedeutung der wissenschaftlichen Perspektivplanung auf dem Gebiet der Körperkultur, unter Berücksichtigung sportsoziologischer Grundlagenforschung. In: KK, 14. J. 1965. S. 348 ff.
28. Ders. u. a.: Sport frei. Walter Ulbricht Vorbild, Lehrer und Freund der deutschen Sportler. Sportverlag, Berlin 1963.
29. FIEDLER, W.: Intensitätssteigerung auch in der Unterstufe. In: KE, 11. J. 1961. S. 456 ff.
30. FIRPOW, S.P.: Stähle Deinen Körper. (aus d. Russ.). Berlin 1956.
31. FRENZEL, R.: Die sozialistische Schule. Eine Zusammenstellung der wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen und Dokumente. Deutscher Zentralverlag, Berlin 1960.
32. Ders.: Zum 10. Jahrestag der Gründung des Wissenschaftlichen Rates. In: KK, 11. J. 1962. S. 292 ff.
33. FRIEDRICH, E.: 1958 zu neuen Erfolgen im Kinder- und Jugendsport. In KE, 8. J. 1958. S. 66 ff.
34. FROESE, L.: Sowjetisierung der deutschen Schule. Entwicklung und Struktur des mitteldeutschen Bildungswesens. Herder, Freiburg 1962.
35. FROMM, E.: Das Menschenbild bei Marx. Deutsche Ausgabe besorgt v. R. Müller-Isenburg u. C. Barry Hyams. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt 1963.
36. GÖLDNER, K.H.: Beauftragung im Turnunterricht - Ein Beitrag zur Kollektiverziehung. In: KK, 11. J. 1962. S. 1081 ff.
37. Ders.: Zum gegenseitigen Führen, Ein- und Unterordnen der Schüler im Sportunterricht. Ein Beitrag zur Erziehung der Schüler zur Kollektivität im Sportunterricht, dargestellt auf der Grundlage eines pädagogischen Experiments. In: KK, 15. J. 1965. S. 170 ff.

38. GÜNTHER, K.H. u.a.: Quellen zur Geschichte der Erziehung. Volk und Wissen, Berlin 1959.
39. HAGER, K.: Probleme und Aufgabe der Gesellschaftswissenschaften nach dem 5. Plenum des ZK. In: Einheit.Ztschr. f. Theorie u. Praxis des Wiss. Sozial. 19. J. 1964, H. 4. S. 43 ff.
40. HAUKE, E.: Über die Verwendung der kleinen Spiele und Wettkampfformen. (1). In: KE, 10. J. 1960. S. 131 ff.
41. HEYENS, H.-G.: Sportrecht. Eine Zusammenstellung der wichtigsten Beschlüsse und gesetzlichen Materialien. Deutscher Zentralverlag, Berlin 1962.
42. HOFFMANN, H.: IV. Bestenermittlung der Kinder- und Jugendsportschulen in Erfurt. In: KE, 10. J. 1960, S. 544 ff.
43. KALÄHNE, K.: Verzeichnis der wichtigsten gültigen Bestimmungen und Beschlüsse für die Tätigkeit auf dem Gebiet der Körperkultur und des Sports in der Deutschen Demokratischen Republik. Hrsg. v. Staatlichen Komitee für Körperkultur und Sport beim Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik. Sonderheft der Zeitschrift "Theorie und Praxis der Körperkultur". 1961.
44. KALININ, N.I.: Über kommunistische Erziehung. Ausgewählte Reden und Aufsätze. Dietz Verlag, Berlin 1956. 6. Aufl.
45. KAPSCH, J.: Eine Schule auf dem richtigen Weg. In: KE, 11. J. 1961. S. 591 ff.
46. KELLER, S.: Die Intensivierung zur Körpererziehung im Vorschulalter durch Umgestaltung der Turnbeschäftigung zur Sportstunde. In: KE, 16. J. 1966. S. 589 ff.
47. KLAUS, G.: Jesuiten Gott Materie. Des Jesuitenpaters Wetter Revolte wider Vernunft und Wissenschaft. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1957.
48. KLEIN, H.: Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR - Entwicklung - Erfahrungen - Probleme. Hamburg 1962.

49. KOHL, K.: Gedanken zur Psychologie des Wetteifers und Wettstreits in der Leibeserziehung und im Sport. In: LE, 10. J. 1961. S. 287 ff.
50. KONSTANTINOW, F.W.: Über Basis und Überbau. (aus d. Russ.). Dietz Verlag, Berlin 1955.
51. KUNATH, P. und THIESS, G.: Die körperliche Erziehung und Bildung. In: KK, 11. J. 1962. S. 162 ff.
52. Dies.: Die wissenschaftliche Begründung des allgemeinen Ziels und der Aufgaben der körperlichen Erziehung und Bildung der jungen Generation in der Deutschen Demokratischen Republik. In: KK, 12. J. 1963. S. 502 ff.
53. LACROIX, J.: Der marxistische Mensch. In: Der Mensch in marxistischer und christlicher Schau. (aus d. Franz.). Verlag der Dokumente, Offenburg o.J.
54. LANGE, F.: Überwinden wir den pädagogischen Pazifismus! In: KE, 6. J. 1956. S. 2 ff.
55. LANGE, M.: Bürgerliches und marxistisch-leninistisches Menschenbild. Dietz Verlag, Berlin 1961.
56. LANGE, N.G.: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Frankfurt 1954.
57. LEMBERG, E.: Probleme und Stile des Erziehungswesens in Ost und West. In: Osteuropa, 8. J. 1958. S. 787 ff.
58. LIEBER, H.J.: Individuum und Gesellschaft in der Sowjetideologie. Schriftenreihe der Niedersächsischen Landeszentrale für Politische Bildung - Individuum und Gemeinschaft - Heft 5. Grenzland-Druckerei, Wolfenbüttel 1964.
59. LITT, T.: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes. Heidelberg 1958. 2. Aufl.
60. MACEINA, A.: Religiosität im Menschenbild des Kommunismus. In: Paideia - Erziehung und Bildung heute, I. Neckar-Verlag. Villingen 1965. S. 66 ff.

61. MAKARENKO, A.S.: Allgemeine Fragen der pädagogischen Theorie. Werke, Bd. V. (aus d. Russ.). Volk und Wissen, Berlin 1956.
62. Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften. (aus d. Russ.). Volk und Wissen, Berlin 1953.
63. Ders.: Vorträge über Kindererziehung. (aus d. Russ.). Volk und Wissen, Berlin 1953.
64. MANNSCHATZ, E.: Probleme der Kollektiverziehung. Diskussionsbeiträge zu Fragen der Pädagogik. Bd. 29. Volk und Wissen, Berlin 1961.
65. MARSCHNER, P. und DRENKOW, E.: Probleme und Positionen. In: KE, 16. J. 1966. S. 601 ff.
66. MARX, K.: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Im Zusammenhang ausgewählt und eingeleitet von B. Kautsky. Kröner-Verlag, Stuttgart 1962.
67. Ders.: Die Deutsche Ideologie. In: Die Frühschriften. Hrsg. v. S. Landshut. Kröner-Verlag, Stuttgart 1953. S. 393 ff.
68. Ders.: Manifest der Kommunistischen Partei. In: Die Frühschriften. Hrsg. v. S. Landshut. Kröner-Verlag, Stuttgart 1953. S. 525 ff.
69. Ders.: Nationalökonomie und Philosophie. In: Die Frühschriften. Hrsg. v. S. Landshut. Kröner-Verlag, Stuttgart 1953. S. 225 ff.
70. Ders.: Zur Kritik der Nationalökonomie. Ökonomisch-Philosophische Manuskripte. In: Frühe Schriften, 1. Bd. Hrsg. v. H. J. Lieber und P. Furth. Cotta-Verlag, Stuttgart 1962. S. 506 ff.
71. Ders. und ENGELS, F.: Ausgewählte Schriften in zwei Bänden. Dietz Verlag, Berlin 1955.
72. MEINEL, K.: Arbeitsmotorik und sportliche Motorik. Ein Beitrag über die Diskussion über die Verbindung des Turnunterrichts mit dem Unterrichtstag in der Produktion. In: KE, 8. J. 1958. S. 626 ff.

73. Ders.: Bewegungslehre. Versuch einer Theorie der Bewegung unter pädagogischem Aspekt. Volk und Wissen, Berlin 1960.
74. MENNING, G.: Das Training des kindlichen Turners. In: KK, 10. J. 1961. S. 536 ff.
75. MIESKES, H.: Pädagogik des Fortschritts? Das System der sowjetzonalen Pädagogik. München 1960.
76. MILLER, R.: Persönlichkeit und Gemeinschaft. Zur Kritik der neothomistischen Persönlichkeitsauffassung. Dietz Verlag, Berlin 1961.
77. Ders.: Vom Werden des sozialistischen Menschen. Der Kampf des Neuen gegen das Alte auf dem Gebiet der Moral. Dietz Verlag, Berlin 1960.
78. MÖBUS, G.: Klassenkampf im Kindergarten. Berlin 1956.
79. NETZER, H.: Der Wetteifer in der Erziehung. Kleine pädagogische Texte Nr. 10. Weinheim 1963. 3. Aufl.
80. NEUBACHER, W.: Die Erziehung des Jugendlichen zum kollektiven Leben und Arbeiten. In: KK, 10. J. 1961. S. 826 ff.
81. NEUMANN, A.B.: Gründung des Wissenschaftlich-Methodischen Rates - eine neue Etappe in der sportwissenschaftlichen Arbeit. In: KK, 10. J. 1961. S. 577 ff.
82. NITSCHKE, W.: Kann der Sport neutral sein? Über den Charakter von Körperkultur und Sport in beiden deutschen Staaten. Sportverlag, Berlin 1961.
83. Ders.: Lebensphilosophie und Körpererziehung. In: KE, 10. J. 1960. S. 409 ff.
84. Ders. u. KLEINE, L.: Entwurf eines Grundrisses einer allgemeinen Theorie der Körperkultur. Versuch einer Analyse der gesellschaftlichen Erscheinungen Körperkultur, Sport und Spiel vom Standpunkt des dialektischen Materialismus. In: KK, 10. J. 1961. S. 397 ff.

85. OGORODNIKOW, J.T. und SCHIMBIREW, P.N.: Lehrbuch der Pädagogik. Volk und Wissen, Berlin 1954. 6. deutsche Aufl.
86. POLZIN, J.: Das Kampfspiel in der Pionierorganisation "Ernst Thälmann". Die Niederschlagung des Kapp-Putsches als Spielgedanke einer Pionierfreundschaft. Volk und Wissen, Berlin 1958.
87. POPPILOW, U.: Mit Anker, Propeller und Gewehr. In: Olymp. Feuer. 12. J. 1962, H.9. S. 7 ff.
88. RAHLFS, S.: Der Turnlehrer spielt bei der Arbeitsplatzanalyse eine wichtige Rolle. In: KE, 8.J.1958. S.584 f.
89. RAHN, S.: Beauftragung im Turnunterricht. In: KK, 12. J. 1963. S. 458 ff.
90. SAMOUKOW, F.I.: Probleme der Geschichtsschreibung auf dem Gebiete der Körperkultur. In: KK, 9. J. 1960. S. 116 ff.
91. SCHAFF, A.: Marxismus und das menschliche Individuum. (aus d. Poln.). Europa Verlag, Wien 1964.
92. Ders.: Marx oder Sartre. Versuch einer Philosophie des Menschen. (aus d. Poln.). Europa Verlag, Wien 1964.
93. SCHNEIDER, H.: Spartakiade der Jüngsten. In: KE, 16. J. 1966. S. 34 f.
94. SCHNEIDER, F.: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre. Heidelberg 1961.
95. SCHNELLER, W.: Zur Umbenennung unseres Faches. In KE, 5. J. 1955. S. 473 ff.
96. SCHULZ, M.: Methoden und Erfahrungen bei der Erziehung unseres jüngsten Turnernachwuchses zu Selbständigkeit und Verantwortungsbewußtsein. In: KK, 10. J. 1961. S. 816 ff.
97. SCHUSTER, H.: Der neue Weg des deutschen Sports. 15 Jahre SED - 15 Jahre Förderung des Volkssports. Sportverlag, Berlin 1961.

98. Ders. und THIESS, G.: Gesund - leistungsfähig - trainiert. In: KK, 12. J. 1963. S. 318 ff.
99. SCHWARZ, H.: Das Bild des Sportlers nach Johannes R. Becher. Gedanken zur Rolle der Körperkultur bei der Entwicklung des sozialistischen Menschen. In: KK, 14. J. 1965. S. 5 ff.
100. SCHWIDTMANN, H.: Sozialistische Körperkultur und gebildete Nation. In: KE, 15. J. 1965. S. 267 ff.
101. Ders. und SIEGER, W.: Wissenschaftlich-technische Revolution und sozialistische Körperkultur. Zu einigen theoretischen Grundfragen der Weiterentwicklung der Körperkultur. In: Einheit. Ztschr. f. Theorie u. Praxis des Wiss. Sozial. 19. J. 1964, H. 12. S. 79 ff.
102. SEIFERT, D.: Kreislehrersportfest in Senftenberg. In: KE, 11. J. 1961. S. 109 ff.
103. SIEGER, W.: Körperkultur und Sport im Siebenjahrplan. In: KE, 10. J. 1960. S. 281 ff.
104. Ders.: Zur Körperkultur in der sozialistischen Gesellschaft. In: Dt. Ztschr. f. Philos. 12. J. 1964. S. 923 ff.
105. SKORNING, G. u.a.: Kurzer Abriß der Geschichte der Körperkultur in Deutschland seit 1800. Sportverlag, Berlin 1952.
106. STALIN, J.: Der Marxismus und die Fragen der Sprachwissenschaft. Kleine Bücherei des Marxismus-Leninismus. Dietz Verlag, Berlin 1954.
107. STARK, G. und GERSCHAU, H.: Über das Training des kindlichen Turners. In: KK, 10. J. 1961. S. 924 ff.
108. STEMMLER, R. und THIESS, G.: Das Olympia-Leistungsabzeichen der DDR spornt unsere Jugend zu regelmäßigem Training an. In: KK, 12. J. 1963. S. 325 ff.
109. STIEHLER, G.: Wesenszüge der Methodik des sozialistischen Turnunterrichts. In: KE, 11. J. 1961. S. 192 ff.

110. STOCK, E.: Der Wettbewerb ist zu einer entscheidenden Methode unserer Arbeit geworden. In: KE, 10. J. 1960. S. 113 ff.
111. SUCHODOLSKI, B.: Grundlagen der marxistischen Erziehungstheorie. (aus d. Poln.). Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1961.
112. SUCHOMLINSKI, W.: Erziehung zur Liebe zur Arbeit. (aus d. Russ.). Volk und Wissen, Berlin 1963.
113. TROGSCH, F.: Körperübungen als menschliche Lebensäußerung und kultureller Entwicklungsfaktor. In: Dt. Ztschr. f. Philos. 12. J. 1964. S. 935 ff.
114. ULBRICHT, W.: Das Programm des Sozialismus und die geschichtliche Aufgabe der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. VI. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands Berlin, 15. bis 21. Januar 1963. Dietz Verlag, Berlin 1963.
115. Ders.: Die nationale Mission der DDR und das geistige Schaffen in unserem Staat. Rede auf der 9. Tagung des ZK der SED 26. bis 28. April 1965. Dietz Verlag, Berlin 1965.
116. Ders.: Sozialistische Körperkultur - wahre Körperkultur des Volkes. Rede des Vorsitzenden des Staatsrates der DDR, Walter Ulbricht, auf dem Festakt anlässlich des 10 jährigen Bestehens der DHfK am 22. Oktober 1960 in der Kongreßhalle in Leipzig. In: KK, 9. J. 1960. S. 1030 ff.
117. Ders.: Sport gehört zum sozialistischen Lebensstil. Rede Walter Ulbrichts beim Besuch der Deutschen Hochschule für Körperkultur in Leipzig. In: Neues Deutschland, vom 9. September 1964, S. 3.
118. Ders.: Wortlaut der programmatischen Erklärung des Vorsitzenden des Staatsrates in der Deutschen Demokratischen Republik vor der Volkskammer am 4. Oktober 1960. In: Forum, Wissenschaftliche Beilage 1960. Nr. 40.

119. UMLAND, B. und HÖPFNER, W.: Zum Ideengehalt des IV. Deutschen Turn-und Sportfestes. In: KK, 12. J. 1963. S. 579 ff.
120. WAGNER, H.: Kampf und Spiel. In: LU, 12. J. 1961, Heft 1. S. 23 ff.
121. WECKEL, H.: Auswahl und Förderung der Talente des Schulschwimmunterrichts. In: KK, 15. J. 1966. S.644 ff.
122. WEINHOLD, F.: Einige Bemerkungen zur Verbindung produktiver Arbeit mit Unterricht und Gymnastik. In: KE, 8.J. 1958. S. 382 ff.
123. WESTPHAL, H.: Die Bezüge zwischen den physischen Eigenschaften und den Bewegungsfertigkeiten in soziologischer Sicht. In: KK, 14. J. 1965. S. 77 ff.
124. WETTER, G.A.: Der dialektische Materialismus. Seine Geschichte und sein System in der Sowjetunion. Herder, Freiburg 1953. 2. Aufl.
125. WETZIG, G.: Der Begriff "schulische Körpererziehung". In: KE, 4. J. 1954. S. 91 ff.
126. WILMS, G.: Einige Wege zur Entwicklung des Schulkollektivs. In: Pädagogik. 13. J. 1958. S. 407 ff.
127. WINTER, R.: Der Turnunterricht dient nur mittelbar der polytechnischen Bildung. In: KE, 7. J. 1957. S.602 ff.
128. WITTIG, H.E.: Pläne und Praktiken der polytechnischen Erziehung in Mitteldeutschland. Schriftenreihe der Deutschen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft e.V. Bd.3. Bad Harzburg 1962.
129. WOLF, W.: Perspektiven der Erziehung. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1962.
130. WUTTKE, G.: Erhöht die Verteidigungsbereitschaft unserer Jugend. In: KE, 11. J. 1961. S. 589 ff.
131. Anweisung zur Unterstützung der Vorbereitung der I.Sommerspartakiade der befreundeten Armeen und zur Nutzung dieser Veranstaltung für die sozialistische Erziehung

- der Schüler. In: Dt. Lehrerztg. 5.J. 1958. Nr.23, S.6.
132. Aufgaben und Probleme der deutschen Pädagogik. Aus den Verhandlungen des V. Pädagogischen Kongresses Leipzig 1956. Volk und Wissen, Berlin 1956.
 133. Auszug aus dem Jugendsport-Terminkalender für das Schuljahr (Wettkampfjahr) 1954/55. In: KE, 4. J. 1954. S. 543 ff.
 134. Beiträge zur Kollektiverziehung in der Schule. Informationsmaterial aus der pädagogischen Literatur der Sowjetunion und der Länder der Volksdemokratien. H. 15. Volk und Wissen, Berlin 1956.
 135. Bericht des Zentralkomitees an den V. Parteitag der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands vom 10. bis 16. Juli 1958. Dietz Verlag, Berlin 1958.
 136. Beschluß des V. Parteitages der SED über den Kampf um den Frieden, für den Sieg des Sozialismus, für die nationale Wiedergeburt Deutschlands als friedliebender demokratischer Staat. Dietz Verlag, Berlin 1958.
 137. Der polytechnische Unterricht - ein fester Bestandteil unserer sozialistischen Schule. Referat des Ministers für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik, Professor Dr. Alfred Lemnitz, auf der Zentralen Polytechnischen Konferenz. In: Polytechnische Bildung und Erziehung. 1961, H. 2. Beilage.
 138. Direktive des Staatlichen Komitees für Körperkultur und Sport zur Entwicklung der sozialistischen Körperkultur bis zum Jahre 1965. Sonderdruck des Staatlichen Komitees für Körperkultur und Sport. Berlin 1960.
 139. Direktive zur Ausarbeitung der Perspektivpläne für die Entwicklung der sozialistischen Körperkultur. Hrsg. vom Staatlichen Komitee für Körperkultur und Sport beim Ministerrat der DDR. Beilage z. Ztschr. KK 16. J. 1967, H. 5.

140. Einheitliches Wettkampfsystem des Kindersports in der Deutschen Demokratischen Republik. In: KE, 4.J. 1954.
141. Einige Gedanken zur Erarbeitung der neuen Lehrpläne für den Turnunterricht. In: KE, 8. J. 1958. S. 474 ff.
142. EntschlieBung des III. Deutschen Turn-und Sporttages. In: KK, 15. J. 1966. S. 702 ff.
143. Entwurf einer Grundkonzeption für das Lehrplanwerk der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Leipzig 1959.
144. Für den Sieg der sozialistischen Revolution auf dem Gebiet der Ideologie und der Kultur. Aus dem Referat und dem Schlußwort des Genossen Walter Ulbricht, aus den Diskussionsreden und dem Beschluß des V. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Dietz Verlag, Berlin 1958.
145. Gesetz über den Siebenjahrplan zur Entwicklung der Volkswirtschaft der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1959/1965. Schriftenreihe für den jungen Sozialisten. Beilage zur Zeitschrift "Junge Generation", H. 42.
146. Grundlagen der marxistischen Philosophie. Nach der zweiten, überarbeiteten und ergänzten russ. Ausgabe. Dietz Verlag, Berlin 1964.
147. Intensivierung des Turnunterrichts. Referate und Korreferate der II. Berliner Turnlehrerkonferenz am 17. November 1960 im Rahmen der Festveranstaltung zu Ehren der 150-Jahr-Feier der Humboldt-Universität zu Berlin. Beilage zur Zeitschrift "Körpererziehung". 1961, H. 5.
148. Karl Marx und Friedrich Engels über die Gewerkschaften. Besorgt v. Marx-Engels-Lenin-Stalin-Institut beim ZK der SED. Tribüne, Berlin 1953.
149. Karteibuch des Schulrechts der Deutschen Demokratischen Republik. Lose-Blatt-Sammlung gesetzlicher Bestimmungen. Ab April 1960 fortgeführt unter dem Titel "Bildung und

Erziehung". Deutscher Zentralverlag, Berlin o. J.

150. Kinder-und Jugendsport - großgeschrieben. In: Visite. Neues und interessantes aus der Deutschen Demokratischen Republik. 9. J. 1966, H. 10. S. 1 ff.
151. Körpererziehung. 21. Lehrbrief. Geschichte der Körperkultur I. Hrsg. i. A. d. Minist. f. Volksbildung von der Pädagogischen Hochschule Potsdam, Abtlg. Fernstudium. Volk und Wissen, Berlin o. J. 2. Aufl.
152. Körperkultur und Sport. Kleine Enzyklopädie. Hrsg. im Auftrage der Deutschen Hochschule für Körperkultur Leipzig. VEB. Bibliographisches Institut, Leipzig 1965. 3. Aufl.
153. Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Hrsg. vom Ministerium für Volksbildung. Volk und Wissen, Berlin 1959.
 153 a = Vorwort.
 153 b = Unterstufe - Klasse 1 bis 4
 153 c = Lehrplan "Turnen" - Klasse 5 bis 10
154. Methodischer Brief zum Lehrplan für das Fach Turnen. Hrsg. vom DPZI - Sektion Unterrichtsmethodik und Lehrpläne. Volk und Wissen, Berlin 1959.
155. Probleme der Körpererziehung in der Unterstufe. 1. Wissenschaftliche Konferenz am Institut für Körpererziehung der Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald 9. und 10. Juli 1962. In: KE, 12. J. 1962. S. 618 ff.
156. Programm der Kommunistischen Partei der Sowjetunion. Beschlossen vom XXII. Parteitag der KPdSU am 31. Oktober 1961. Verlag für fremdsprachliche Literatur, Moskau 1962.
157. Protokoll der Verhandlungen des V. Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Dietz Verlag, Berlin 1959.
158. SBZ von A-Z. Hrsg. v. Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen. Bonn, 1962. 7. Aufl.

159. Sozialistisches Bildungsrecht. Bestimmungen und Dokumente für den Bereich des Ministeriums für Volksbildung. Hrsg. v. Ministerium für Volksbildung. Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, Berlin 1966.
160. Vorschläge der Parteikonferenz zur sozialistischen Erziehung der Schuljugend. In: Dt. Lehrerztg. 1958. Nr. 22, Beilage.
161. Über kommunistische Moral. Gesammelte Aufsätze. (aus d. Russ.). Neues Leben, Berlin 1954.
- 162, Kinder-und Jugendspartakiaden. Auszüge aus den "Prinzipien für die Durchführung von Kreis-und Bezirks-Kinder-und Jugendspartakiaden 1965/66..". In: KE, 15. J. 1965. S. 51 f.

A b k ü r z u n g s v e r z e i c h n i s

BAV	Bereit zur Arbeit und zur Verteidigung der Heimat (Bezeichnung des Sportleistungsabzeichens in der DDR)
BSG	Betriebssportgemeinschaft
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DHfK	Deutsche Hochschule für Körperkultur
DPZI	Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut
DTSB	Deutscher Turn-und Sportbund
FDJ	Freie Deutsche Jugend
GST	Gesellschaft für Sport und Technik
JP	Junge Pioniere
KJS	Kinder-und Jugendsportschulen
SBZ	Sowjetische Besatzungszone
SED	Sozialistische Einheitspartei Deutschlands
SSG	Schul-Sportgemeinschaft
ZK	Zentralkomitee der SED

Lebenslauf

Am 15. Januar 1928 wurde ich als achttes Kind des Kaufmanns Lorenz Kramer und seiner Ehefrau Anna, geb. Wahle, in Winterberg in Westfalen geboren.

Nach dem Besuch der dortigen Volksschule wurde ich Schüler des Progymnasiums in Winterberg und Ostern 1946 Schüler des Collegium Josephinum in Bonn, wo ich 1948 die Reifeprüfung ablegte.

Zum Wintersemester 1948/49 begann ich das Studium an der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster. Ich war Student der theologischen und philosophischen Fakultät und studierte die Fächer kath. Religionslehre, Geschichte und Leibesübungen. Die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen legte ich im November 1953 ab.

Die Referendarzeit für den höheren Schuldienst verbrachte ich von Ostern 1954 bis Ostern 1955 am Staatlichen Gymnasium in Coesfeld und das Schuljahr 1955/56 am Staatlich-Städtischen Gymnasium in Bielefeld. Im März 1956 folgte das zweite Staatsexamen. Von Ostern 1956 bis zum 15. 10. 1959 war ich als Studienassessor am Staatlichen Gymnasium Theodorianum in Paderborn tätig.

Durch Erlaß des Herrn Kultusministers wurde ich am 16. 10. 1959 an die Pädagogische Akademie in Paderborn abgeordnet und im Januar 1960 zum Dozenten ernannt. Seit dieser Zeit bin ich an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Paderborn, als Dozent für Leibeserziehung tätig.

Um meine Studien in Pädagogik und Philosophie zu vertiefen, nahm ich im Wintersemester 1959/60 das Studium an der philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster wieder auf.

